

## Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar

**Patrícia Sofia Reis Jarnalo**

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

Orientado por

**Professora Doutora Maria Angelina Sanches**

**Doutor Carlos Manuel Costa Teixeira**

Junho  
2017



## **Dedicatória**

Aos meus pais, João e Maria, meu porto de abrigo e aliados em todas as  
minhas lutas.

À memória da minha irmã Tânia.

À minha irmã Marisa, eterna amiga e companheira de travessuras e  
sorrisos.

Ao meu namorado Filipe.

Às crianças, fontes inesgotáveis de afetos e sonhos.



## **Agradecimentos**

A vida é um caminho com metas a alcançar e horizontes a atingir. Muitas são as etapas pelas quais passamos ao longo dela contribuindo todas para o nosso crescimento. O presente trabalho representa a conclusão de mais uma etapa de vida vencida e o alcance de um objetivo muito importante para mim. Mais do que uma meta alcançada, a conclusão deste trabalho de projeto simboliza a vitória e todo o empenho que dediquei para a conquista do mesmo. Significa, desta forma, mais uma realização a nível profissional e pessoal.

Foi um percurso marcado por muito trabalho, esforço e dedicação, mas não teria conseguido chegar até aqui sem o apoio e ajuda de várias pessoas, que deram o seu contributo, embora de diferentes modos, alimentando-a através de palavras de incentivo e de partilha. Sendo assim, e uma vez terminada, cabe-me deixar o meu profundo agradecimento e gratidão, em relação a todos aqueles que sempre me apoiaram e acreditaram em mim ao longo deste percurso e que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, um enorme agradecimento aos meus orientadores, Professora Doutora Maria Angelina Sanches e Doutor Carlos Teixeira, pela orientação e por toda a ajuda prestada, pela motivação, pela preocupação, pela disponibilidade constante, pelos incentivos e opiniões, pela atenção e compreensão que sempre demonstraram ao longo deste percurso, pela postura exigente, crítica e criativa, pela partilha de saberes, pelos conhecimentos científicos e pedagógicos que transmitiram, pela dedicação e por todo o apoio. Obrigada pela coragem que me souberam transmitir.

A todo o corpo docente da Escola Superior de Educação de Bragança que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração do mesmo. Obrigada pela dedicação e rigor empregues na formação dos seus alunos.

A todos os docentes da Licenciatura de Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar que me orientaram neste percurso, transmitindo-me valiosos conhecimentos que se revelaram enriquecedores no desenvolvimento deste trabalho e que contribuíram para o meu enriquecimento profissional.

Não posso deixar de mencionar os contextos, em que realizei o estágio profissional, pela dedicação e carinho com que me receberam. Agradeço a todo o corpo docente e não-docente, em particular à educadora cooperante da creche, pelos momentos de partilha de conhecimentos, de incentivo e acompanhamento no decorrer de toda a ação educativa. Agradeço à mesma o estímulo e a exigência crescente ao longo deste período. Todas as

críticas construtivas assinaladas que contribuíram para uma melhor prestação e que me fizeram crescer.

Às crianças que fizeram parte deste grupo magnífico com quem tive o privilégio de trabalhar, de partilhar momentos inesquecíveis e de aprendizagem. Sem elas nada teria sido possível. Obrigada por todos os sorrisos e abraços, que fizeram parte do dia-a-dia. Todos os momentos e experiências que me proporcionaram foram extremamente gratificantes. Obrigada também às respetivas famílias, uma vez que também elas contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço aos meus amigos, em especial à Ângela Garrido, que me acompanhou ao longo de todo o estágio. Obrigada por todos os momentos de cumplicidade, empatia e entreajuda que se manifestaram cruciais em todo este percurso. À Fernanda Brás, obrigada por todos os dias, horas e minutos que dispensou do seu tempo para me ouvir. Obrigada pela partilha de saberes, pelo apoio incondicional, pela motivação, pela preocupação, por a presença constante, pela amizade, pelo companheirismo e, acima de tudo, pela sinceridade que as caracteriza.

Ao meu namorado, Filipe Batista, que esteve presente nos diferentes momentos da minha vida académica, que acompanhou e partilhou as minhas alegrias e desesperos, que nunca me deixou de apoiar. Obrigada por toda a dedicação, pelo apoio permanente, pela motivação, pelas palavras de incentivo nos momentos de maior fragilidade, pelos momentos de escuta que me ajudaram a não desistir, pela força demonstrada para que concluísse esta etapa da minha vida e, especialmente, pela compreensão, pela alegria, pelo amor, pelo carinho, pela confiança. Obrigada por acreditar sempre em mim e nas minhas capacidades, pelo amor, carinho e orgulho que sempre teve em mim.

Por último, e não menos importante, agradeço do fundo do coração à minha família, especialmente aos meus pais, João Jarnalo e Maria Reis, por me terem transmitido todos os valores que são a base de toda a minha educação, por o esforço que fizeram para conseguir chegar até aqui, por me auxiliarem, apoiarem e acreditarem sempre em mim em todos os momentos, por todo o amor e carinho incondicional que me deram, pelo incentivo, pela compreensão, pelos conselhos e por todas as forças que me transmitiram, e, especialmente, pela oportunidade que me deram em realizar este sonho. Foram e são um grande pilar na minha vida. À minha irmã, Marisa Jarnalo, pelo calor dos abraços.

Divido com todos vós mais uma etapa da minha vida. Um sincero obrigado a todos!

“O livro apresenta-se para os leitores que descobrem as suas potencialidades mágicas, como passaporte para o sonho, tapete mágico que voa com segurança por um universo repleto de possibilidades” (Ramos, 2007, p.168).



## Resumo

O presente documento desenvolveu-se no âmbito do desempenho profissional da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e visa descrever e analisar a ação educativa desenvolvida com um grupo de 14 crianças de 1 e 2 anos de idade, em contexto de Creche, e um grupo de 25 crianças de 3 e 4 anos de idade, em contexto de jardim de infância. Com base na leitura de literatura de referência, proceder-se-á a uma reflexão acerca dessa prática, evidenciando a problemática da educação literária como condição para a formação de crianças que venham a ser leitores críticos de textos e do mundo. Assim sendo, a questão que orienta o trabalho é “Como é que a literatura para a infância poderá contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças na educação de infância?”. Procurando uma clarificação desta questão, identificamos como objetivos principais: (i) analisar os recursos existentes na área da biblioteca, ao nível da literatura e as dinâmicas de utilização desses recursos; (ii) identificar as obras de literatura lidas, em grupo ou individualmente, nos contextos familiar e de educação de infância, tendo em conta as tipologias textuais predominantes; (iii) refletir sobre a importância da literatura para a infância, enquanto instrumento de aprendizagem e desenvolvimento da criança; (iv) valorizar a literatura para a infância na promoção de uma educação literária de qualidade. Problematizando o *corpus* literário que é preferencialmente destinado às crianças, apresentam-se e analisam-se experiências de ensino-aprendizagem que visam o desenvolvimento da criança, pela reflexão acerca dos valores e saberes que estes textos promovem. São também analisados dados referentes às práticas de leitura de obras literárias em contexto familiar, reconhecendo que a educação literária tem de ser preocupação conjunta dos diversos educadores da criança. Assim sendo, depois de uma breve revisitação das teorizações que se têm erguido a respeito do conceito e do *corpus* da literatura para a infância, são caracterizados os contextos em que decorreu a nossa prática e são discutidos dados referentes a atividades realizadas durante o período de estágio (nomeadamente aquelas que mais diretamente se reportam à problemática da educação literária). Salienta-se que esta reflexão se funda em dados recolhidos através de notas de campo, diário de bordo e registos fotográficos, cuja recolha aconteceu ao longo das práticas, numa perspetiva de observação participante e de investigador participante. Analisando dados recolhidos por meio de um inquérito – que se cruzam com dados da prática, problematiza-se, finalmente, a possibilidade de elaboração de um perfil de boas práticas de leitura literária em contexto familiar.

**Palavras-chave:** Educação Pré-escolar; práticas de educação literária; interação instituição - família



## **Abstrat**

This document was developed under the professional performance of Supervised teaching Practice (PES) of the master's degree in Preschool Education and aims at to describe and to analyze the developed educative action with a group of 14 children of 1 and 2 years of age, in context of Day-care center, and a group of 25 children of 3 and 4 years of age, in context of infancy garden. On the basis of the reading of reference literature, will proceed it a reflection concerning this practical, evidencing the problematic one of the literary education as condition for the formation of children who come to be reading critics of texts and the world. Thus being, the question that guides the work it is “As it is that literature for infancy will be able to contribute for the holistic development of the children in the education of infancy”. Looking a clarificação of this question, we identify as objective main: (i) to analyze the existing resources in the area of the library, to the level of the literature and the dynamic of use of these resources; (ii) to identify to the literature workmanships chores, in group or individually, in the contexts familiar and of education of infancy, having in account predominant the literal tipologias; (iii) to reflect on the importance of literature for infancy, while instrument of learning and development of the child; (iv) to value literature for infancy in the promotion of a literary education of quality. Problematizando the literary corpus that preferential is destined to the children, is presented and analyzed teach-learning experiences that aim at the development of the child, for the reflection concerning the values and to know that these texts promote. Also they are analyzed given referring to the practical ones of reading of literary compositions in familiar context, recognizing that the literary education has of being joint concern of the diverse educators of the child. Thus being, after one soon revisitação of the teorizações that if have raised regarding the concept and of the corpus of literature for infancy, the contexts are caraterizados where practical ours elapsed and are argued given referring the activities carried through during the period of period of training (nominated those that more directly are referred to the problematic one of the literary education). Salient that this reflection if establishes in data collected through notes of field, target log book and photographic register, whose retraction happened throughout the practical ones, in a perspectiva of participant comment and participant investigator. Analyzing given collected by means of an inquiry - that they are crossed with data of the practical one, problematiza, finally, the possibility of good elaboration of a profile of practical of literary reading in familiar context.

**Keywords:** pre-school Education; literary education practices; family institution interaction



## Índice geral

Agradecimentos .....	V
Resumo .....	IX
Abstrat .....	XI
Introdução .....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
1. Literatura para a infância.....	5
1.1. Definição do conceito e o seu âmbito .....	5
1.2. A literatura para a infância e o desenvolvimento da literacia em contextos de educação de infância .....	7
1.2.1. A literatura para a infância e a educação da criança.....	9
1.2.2. A literatura como meio de abordagem transversal e integrador.....	13
1.2.3. A literatura na educação para os valores e desenvolvimento da criança.....	14
1.2.4. O papel do educador na promoção do gosto pela leitura e escrita .....	15
1.3. A criança e o livro e contextos promotores da leitura (perceções).....	17
PARTE II – AÇÃO EDUCATIVA .....	23
1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada.....	23
1.1. Caraterização dos contextos institucionais .....	23
1.2. Caraterização da creche e do JI.....	24
1.3. Caraterização dos espaços .....	25
1.4. População que integra.....	28
1.5. Período de funcionamento .....	28
1.6. Caraterização do grupo de crianças .....	29
1.7. Organização do espaço sala.....	32
1.9. Relação entre adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança .....	38
2. Opções Metodológicas.....	40
2.1. Percurso Metodológico.....	40
2.1.1. Problemática, objetivos e questão do estudo.....	41
2.1.2. Natureza do estudo .....	42
2.1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de informação.....	42
3. Descrição e análise da ação educativa.....	46
3.1. Prática educativa em contexto de Creche .....	47
3.1.2. Descobrimo com a história <i>Um Bicho Estranho</i> .....	53
3.2. Ação educativa em contexto de Jardim de Infância .....	57
3.2.1. Explorando uma lenda .....	57

3.2.2. Partindo da história <i>O menino de todas as cores</i> .....	64
3.2.3. Explorando a história <i>O Monstro das Cores</i> .....	70
3.3. Reflexão da ação educativa .....	75
4. Apresentação e análise dos dados dos questionários.....	78
4.1. Definição do perfil de promoção da leitura de Lpi em contexto familiar .....	78
4.2. Apresentação e análise dos dados dos questionários.....	80
4.2.1. Caracterização sociométrica dos inquiridos .....	81
4.2.2. Análise dos dados referentes à dimensão frequência .....	82
4.2.3. Análise dos dados referentes à dimensão diversidade e qualidade .....	82
4.2.4. Análise dos dados referentes à dimensão modo de ler .....	84
4.2.5. Análise dos dados referentes à dimensão interação família-escola.....	87
4.2.6. Análise dos dados referentes à dimensão concepções do núcleo familiar .....	88
4.3. Reflexão da análise dos dados dos questionários .....	89
Considerações finais .....	91
Referências bibliográficas .....	95
ANEXOS .....	99

## Índice de Anexos

### Anexo I – Figuras

FIGURA 1 - PLANTA DA SALA DA CRECHE .....	I
FIGURA 2 - PLANTA DA SALA DO JI .....	I
FIGURA 3 - EXPLORAÇÃO DO LIVRO OS TRÊS PORQUINHOS, COM FANTOCHES DE DEDO .....	I
FIGURA 4 - PROCURA DE BICHOS NO EXTERIOR .....	II
FIGURA 5 - PROCURA DE BICHOS NO EXTERIOR .....	II
FIGURA 6 - PROCURA DE BICHOS NO EXTERIOR .....	II
FIGURA 7 - PROCURA DE BICHOS NO EXTERIOR .....	II
FIGURA 8 - PROCURA DE BICHOS NO EXTERIOR .....	II
FIGURA 9 - EXPLORAÇÃO DE LIVROS PELAS CRIANÇAS .....	II
FIGURA 10 - EXPLORAÇÃO DE LIVROS PELAS CRIANÇAS .....	II
FIGURA 11 - MAPA CONCEPTUAL .....	III
FIGURA 12 - CARTAZ DAS CASTANHAS .....	III
FIGURA 13 - TODOS IGUAIS, TODOS DIFERENTES .....	III
FIGURA 14 - TRABALHO DE COOPERAÇÃO EM GRUPO .....	IV
FIGURA 15 - TRABALHO DE COOPERAÇÃO EM GRUPO .....	IV
FIGURA 16 - DADO DAS EMOÇÕES .....	IV
FIGURA 17 - RODA DAS EMOÇÕES .....	IV
FIGURA 18 - GRÁFICO DAS EMOÇÕES .....	IV

### Anexo II – Tabelas

TABELA 1- IDADE DOS PAIS DAS CRIANÇAS DA CRECHE .....	V
TABELA 2 - HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DAS CRIANÇAS DA CRECHE .....	V
TABELA 3 - PROFISSÃO DOS PAIS DAS CRIANÇAS DA CRECHE .....	VI
TABELA 4 - IDADE DOS PAIS DAS CRIANÇAS DO JI .....	VI
TABELA 5 - HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DAS CRIANÇAS DO JI .....	VII
TABELA 6 - PROFISSÃO DOS PAIS DAS CRIANÇAS DO JI .....	VII
TABELA 7 – IDADE DOS PAIS/ INQUIRIDOS .....	VIII
TABELA 8 - HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS/ INQUIRIDOS .....	VIII
TABELA 9 - PROFISSÃO DOS PAIS/ INQUIRIDOS .....	IX

### Anexo III – Quadros

QUADRO 1 - ROTINA DIÁRIA DA SALA CRECHE .....	X
QUADRO 2 - ROTINA DIÁRIA DA SALA DO JI .....	XI

### Anexo IV – Gráficos

GRÁFICO 1 - REGULARIDADE DA LEITURA DE LIVROS, PELOS PAIS, AOS FILHOS .....	XII
GRÁFICO 2 - FREQUÊNCIA DE ESPAÇOS OU ATIVIDADE DE PRÁTICAS DE LEITURA DE LIVROS .....	XII
GRÁFICO 3 - TIPO(S) DE LIVROS LIDOS, PELOS PAIS, AOS FILHOS .....	XIII
GRÁFICO 4 - PERÍODO DE LEITURA DE LIVROS, PELOS PAIS, AOS FILHOS .....	XIII

GRÁFICO 5 - OFERTA DE LIVROS AOS FILHOS.....	XIV
GRÁFICO 6 - HÁBITO DE LEVAR OS FILHOS A ESPAÇOS OU ATIVIDADES DE LITERATURA ...	XIV
GRÁFICO 7 - ESPAÇOS OU ATIVIDADES, DE LITERATURA, QUE OS PAIS LEVAM OS FILHOS ....	XV
GRÁFICO 8 - ESPAÇOS OU ATIVIDADES, DE LITERATURA, QUE OS PAIS LEVAM OS FILHOS ....	XV
GRÁFICO 9 - FILHOS QUE PEDEM AOS PAIS PARA COMPRAR LIVROS .....	XVI
GRÁFICO 10 - FILHOS QUE TÊM O HÁBITO DE LEVAR LIVROS PARA A ESCOLA.....	XVI
GRÁFICO 11 - PERCEÇÕES DOS PAIS ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA LITERATURA .....	XVII

**Anexo V – Reconto, das crianças, da lenda de São Martinho**

**Anexo VI – Inquérito por questionário**

## **Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas**

**IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social

**JI** – Jardim de Infância

**Lpi** – Literatura para a infância

**ME** – Ministério de Educação

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

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**PP** – Prática pedagógica



## **Introdução**

O presente relatório foi elaborado no âmbito do desempenho profissional da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança e evidencia o percurso realizado ao longo da prática pedagógico-educativa em dois contextos socioeducativos, um de creche e outro de jardim de infância (JI), ambos localizados na cidade de Bragança. No primeiro contexto estive numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com um grupo de crianças de 1 e 2 anos de idade. Na valência de JI tive a oportunidade de estagiar num agrupamento de escolas da rede pública, com um grupo de crianças de 3 e 4 anos de idade.

Este trabalho de investigação tem como objetivos descrever e refletir criticamente sobre a ação educativa promovida em ambos os contextos. Dentro desta ampla análise, a importância da literatura para a infância (Lpi) para o desenvolvimento holístico das crianças foi o aspeto selecionado como charneira da investigação. Neste relatório vamos refletir sobre o enquadramento pedagógico e os objetivos da literatura para crianças, tentando efetuar a exemplificação de algumas atividades e tarefas, de modo a implementar e operacionalizar a Lpi e, desta forma, mostrar a sua capacidade, enquanto veículo de discussão e reflexão acerca do alargamento do conhecimento do mundo, de conhecimentos e de saberes. Damos especial atenção à caracterização de práticas e atividades educativas baseadas numa verdadeira didática da Lpi com o intuito de promover o gosto pelo livro, pela leitura e para algumas crianças, um primeiro contacto com a Li de qualidade. Assim, propomos a apresentação de várias atividades integradas entre si.

Desde o Iluminismo que se tem reconhecido a importância que a Lpi ocupa na vida de muitas pessoas, principalmente na das crianças, pois são as que ficam mais encantadas com esse mundo deslumbrado do faz-de-conta, do maravilhoso, do fantástico. Como refere Abramovich (1993), é evidente a importância de ouvir histórias. Para qualquer criança, “escutá-las é o início da aprendizagem para um ser leitor” (p.16). Por isso, a criança começa a sua trajetória como um ser leitor ainda nos braços dos pais, ouvindo o que eles contam. Este é o seu primeiro contato, embora oral, com um texto (Abramovich, 1993, p.16). Como se sabe, e de acordo com vários autores e investigadores, nessa faixa etária, como noutras posteriores, a Lpi revela ser importante, pois é através dela que as crianças conhecem novos cenários, despertam para o prazer pela leitura (Barthes, 1988), enriquecem o vocabulário, alargam a sua relação experiência com as estruturas da língua

e com a sua dimensão polissêmica, estimulam o imaginário, a criatividade, o lúdico e a fantasia, alargam o seu conhecimento do mundo, fazendo com que as crianças viagem pelo mundo ao mesmo tempo que exploram um outro que elas mesmas criam. Além de tudo isso, a Lpi tem como finalidades trabalhar a linguagem oral, o lúdico e o fantástico; despertar o gosto pela leitura; enriquecer o trabalho pedagógico dentro e fora da sala de atividades; trabalhar valores importantes para o convívio social; interagir com o mundo de forma mais atraente, alavancando, assim, a curiosidade e as emoções. A leitura de Lpi tem sido base de projetos pedagógicos realizados por educadoras, e promotores de atividades variadas, de brincadeiras e de momentos lúdicos, envolvendo o grupo de forma prazerosa. A forma como se trabalha a literatura é também um fator importante para as crianças uma vez que estas apreciam as histórias ouvidas. De acordo com Abramovich (1993) contar histórias é uma linda arte. Há diversas formas de se trabalhar a Lpi e de realizar atividades de leitura com as crianças. O(a) educador(a) pode servir-se de filmes, dramatizações, exploração de imagem, jogos e brincadeiras, promovendo sempre a possibilidade de as crianças manusearem livros.

Destacamos a pertinência e a atualidade deste estudo, dado que analisamos o contributo dos textos de educação de infância de qualidade, em contexto educativo de creche e de JI, atendendo às oportunidades pedagógicas que as obras exploradas podem proporcionar no desenvolvimento e exploração de distintas competências no processo de aprendizagem. Apresentamos, assim, algumas questões para refletir em torno do conceito de Lpi, da educação de infância e, principalmente sobre a proximidade da pedagogia com a literatura para crianças, em que tentamos desafiar a discussão e partilha de saberes e práticas educativas, profundamente pertinentes no contexto da aprendizagem em sala de atividades. Neste sentido, a questão que serviu de guia da pesquisa foi: Como é que a literatura para a infância poderá contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças na educação de infância?

Assim, este trabalho tem como objetivos principais: Analisar os recursos existentes na área da biblioteca, ao nível da literatura e as dinâmicas de utilização desses recursos; Identificar as obras de literatura lidas, em grupo ou individualmente, nos contextos (familiar e de educação de infância), tendo em conta as tipologias textuais predominantes; Refletir sobre a importância da literatura para a infância, enquanto instrumento de aprendizagem e desenvolvimento da criança; Valorizar a literatura para a infância na promoção de uma educação literária de qualidade. A técnica a ser utilizada é a observação participante e os instrumentos de recolha e análise de dados são notas de campo, diários,

registos fotográficos e inquirição por questionário aos encarregados de educação das crianças das salas em que realizei prática pedagógica.

O presente relatório encontra-se organizado em três partes, o enquadramento teórico, a ação educativa e as considerações finais, para uma melhor compreensão dos aspetos que vão sendo abordados ao longo do mesmo. Na primeira parte, enquadramento teórico, apresentamos os contributos teóricos em relação à Lpi, onde salientamos a relevância que as obras literárias têm e a sua importância meio de aprendizagem transversal, na educação para os valores, no desenvolvimento holístico da criança, assim como no momento da aprendizagem da escrita. Vamos procurar demonstrar, através da prática, que o contacto com livros de literatura adequados à idade das crianças se institui como um fator de grande relevância no âmbito da promoção da leitura, seja em contexto institucional, seja no meio familiar. A segunda parte, referente à ação educativa, está dividida em quatro pontos: (i) contextualização da PES, onde é elaborada a caracterização dos contextos socioeducativos de creche e JI, das equipas educativas, dos grupos de crianças e das suas famílias, além de se apresentar uma análise reflexiva sobre as intenções educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos e as rotinas diárias; (ii) opções metodológicas, onde são descritos os processos metodológicos a que recorremos, na recolha de informação necessária sobre a problemática em estudo; (iii) descrição e análise da ação educativa, tendo por base as experiências de aprendizagem, descrevendo-as e interpretando-as à luz dos quadros teóricos de referência; (iv) apresentação e análise dos dados, procurando elaborar um perfil que possa servir de critério para a definição do que se pode entender como boas práticas de leitura literária em contexto familiar. Na terceira e última parte, fazemos um balanço do que significou a prática de intervenção em ambos os contextos de creche e JI: as aprendizagens significativas, as principais dificuldades e os aspetos positivos. É também feita uma breve reflexão de como estes aspetos contribuíram, em larga medida, para o meu crescimento, enquanto futura educadora de infância.

No decorrer deste relatório, tive em conta algumas preocupações e princípios éticos, como não revelar o nome das instituições nas quais realizei a PES, respeitando as suas normas e regulamentos, das educadoras cooperantes, das assistentes operacionais, das crianças e das famílias, nem qualquer outra informação que de algum modo ponha em causa a privacidade de qualquer um dos intervenientes. Assim, serão utilizados nomes fictícios, invés do nome das crianças e todos os registos fotográficos respeitarão o anonimato das crianças.



## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

A procura de conhecimentos que ajudem a melhor compreender a problemática em estudo requer que procedamos a uma pesquisa bibliográfica aprofundada. Nesta perspetiva pretendemos atender a contributos teóricos em relação à Lpi.

### **1. Literatura para a infância**

A importância da Lpi na educação das crianças é hoje um facto inegável e amplamente comprovado por um vasto conjunto de obras de referência. A abordagem realizada tem a intenção de sintetizar alguns dos mais relevantes aspetos desta questão.

#### **1.1. Definição do conceito e o seu âmbito**

O conceito de Lpi tem sido problematizado ao longo do tempo por diversos autores que o definem de acordo com diferentes pressupostos. Vários autores se destacaram ao longo dos tempos com o estudo sobre o mundo da literatura infanto-juvenil, refletindo sobre questões ligadas ao próprio conceito, às suas origens e evolução. Uma pesquisa nesse âmbito revela que certas discordâncias se prendem, desde logo, com a própria designação a ser utilizada quando refere esse universo literário. De todos os termos encontrados, é de referir: a literatura para crianças, que provém do francês – *littérature pour les enfants*; a literatura para crianças e jovens – oriunda do espanhol *literatura para niños y jóvenes*; a literatura infanto-juvenil, cuja expressão é adotada no Brasil; a literatura para a infância e a literatura infantil, ambas comuns no nosso país. Sobre esta última expressão, Gomes (1979) consideraria que “o adjectivo infantil seria se as obras fossem escritas por crianças, como literatura juvenil, escrita por jovens” (p.11).

Para nós, e analisando a expressão de acordo com a semântica, consideramos que a utilização de Lpi será aquela que nos parece designar mais objetivamente a literatura feita por adultos para a criança. Também Barreto (2002) considera Lpi como a expressão que “continua a imperar entre nós quando se pretende designar toda a literatura cujo destinatário é a criança” (p.305).

No que diz respeito à definição do conceito, parecem coexistir algumas contradições, principalmente no que se refere ao seu estatuto e ao destinatário preferencial. Foi Soriano (1975) quem apresentou uma das primeiras propostas de definição do conceito de Lpi, descrevendo-a como um fenómeno de expressão. Segundo ele,

a literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre o locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, efetivas e outras que caracterizam a idade adulta (p.185).

Esta definição, que não abarca completamente o *corpus* hoje reconhecido como Lpi, é clara quanto à relevância que é conferida à entidade leitora como critério para a definição do que é Lpi. Efetivamente, esta é uma literatura que é lida por crianças. Veloso (1994) refere a importância e pertinência de “procurar no sujeito leitor o fundamento do conceito de literatura, neste caso o receptor de um conjunto de obras que ganham feição especial, quer pela temática, quer pela intenção” (p.15).

A Lpi é uma literatura destinada à infância, em que se trabalha o imaginário e a fantasia. É, portanto, a arte da linguagem escrita voltada para as crianças, o que requer o uso de uma linguagem própria que não deve nem pode ser infantilizante. Trata-se de um universo de textos que, como afirmou Abramovich (1993), fazem as crianças sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, além de ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário. Este tipo de literatura é, pois, caracterizado pelo estímulo, pelas impressões sensoriais, dando um valor acentuado ao nível fónico e visual, e à existência de personagens que encaram o maravilhoso. O facto de ser uma literatura preferencialmente destinada a crianças não impede, como fez notar Cervera (1991), que nela sejam integradas obras que não foram escritas a pensar diretamente nas crianças mas que, por motivos diversos, sofreram um processo histórico que as integrou no *corpus* de obras cujo destinatário preferencial é a criança. Cervera reúne estes casos sob a designação de literatura anexada.

Importa reconhecer que a Lpi, sendo acima de tudo uma arte, é fundamental na formação da criança. Segundo Azevedo (2006), pelo contacto com as obras literárias, a criança “tem a possibilidade de expandir os seus horizontes, numa pluralidade de perspectivas (cognitiva, linguística, e cultural), encontrando raízes para uma adesão frutificante e afectiva à leitura e deste modo desenvolver um conhecimento singular do Mundo” (p.11). A Lpi promove a construção de conhecimentos acerca do mundo quotidiano bem como a formulação de hipóteses acerca de outros mundos e outras realidades. Como salienta Aguiar e Silva (1981), devemos encarar a literatura como um “laboratório linguístico”, pelo facto de propiciar à criança um contacto mágico com a língua, e como um potencial de desenvolvimento harmonioso da criança, atendendo ao

apelo à imaginação, à fantasia e ao mergulho em mundos ficcionais, potenciando o conhecimento dos universos culturais da humanidade e a construção da sua identidade pessoal. Assim, “a literatura infantil tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção de universos simbólicos” (p.14). Acresce ainda que a literatura se funda numa longa tradição da humanidade que se refere ao hábito de cantar e contar histórias. Essa raiz secular da literatura foi particularmente valorizada na época do Romantismo – período cultural em que (na verdade) nasce uma literatura efetivamente escrita para a criança, valorizando o seu ser e o seu sentir. Nos, aproximadamente, três séculos seguintes, a Lpi passou por muitas fases, acompanhando variações do gosto e da cultura. Importa, reafirmamo-lo, que esta literatura seja reconhecida e valorizada pelas suas virtualidades pedagógicas e, acima de tudo, pela sua qualidade enquanto literatura de pleno direito.

## **1.2. A literatura para a infância e o desenvolvimento da literacia em contextos de educação de infância**

De acordo com Sim-Sim (2008), o contacto com a Lpi proporciona à criança uma diversidade de conhecimentos. Entre eles, estimula o desenvolvimento da linguagem verbal e não-verbal, o desenvolvimento fonológico, lexical, semântico, sintático e pragmático. O educador tem um papel importante no desenvolvimento da comunicação, linguagem e conhecimento, visto que este desenvolvimento é simultâneo. A criança desenvolve competências de uso da língua materna em simultâneo com o desenvolvimento de competências comunicativas mais abrangentes. Na educação de infância o educador deve estimular um ambiente linguístico rico, de modo a que a criança desenvolva a sua capacidade de usar a língua materna, com progressiva correção e de modo adequado, em vivências diversificadas. Conforme se inscreve nas OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) “cabe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (p.66). O educador deve ter a preocupação de conhecer as origens sociais e culturais de cada criança, para desta forma interagir verbalmente com ela, individualmente ou em pequenos grupos, de modo a ajudá-la a combater as assimetrias que afetam o desenvolvimento da linguagem. O ambiente linguístico deve ser desenvolvido através de uma interação recíproca entre o educador-criança e criança-criança. O educador ao produzir um diálogo com a criança, deve ouvir

com atenção o que esta diz e observar aquilo que faz, para estimular comportamentos linguísticos, alargar campos de intervenção e corrigir desvios, caso estes aconteçam. Para além de uma atividade individualizada, também se deverá realizar atividades em pequeno e grande grupo e, durante estas interações, o educador deve escutar e valorizar o contributo de cada criança para o grupo de forma a elevar a sua autoestima. Este ambiente linguístico criado pelo educador facultará à criança um progressivo domínio das estruturas da língua em que comunica, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e completas. Um bom exercício para a aquisição e alargamento do vocabulário de uma forma lúdica são as rimas, as lengalengas, os trava-línguas, as adivinhas e a poesia. Para além destas atividades, podemos também referir que o reconto da história é um bom exercício para a aquisição das competências mencionadas anteriormente. Como referem as OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) é importante que a criança esteja em contacto com o código escrito. A partir dos três anos, a criança já distingue a escrita do desenho, mais tarde tenta imitar a escrita e reproduz o formato de texto escrito. Este processo de aprendizagem da escrita vai-se tornando progressivamente mais próxima do modelo convencional. Inicialmente as crianças desejam reproduzir o seu nome e depois de várias tentativas repetidas periodicamente conseguem o objetivo pretendido. Durante este processo o educador deverá sempre valorizar e incentivar estas tentativas, mesmo que estejam longe do modelo pretendido. O desenho, para além de expressão e de comunicação, é uma forma de escrita. A criança utiliza-o para substituir a palavra e para narrar uma história. O livro é um instrumento privilegiado do contacto com o código escrito e suscita o interesse da criança a aprender a ler. A exploração de diferentes géneros de livros (livros de Lpi, dicionários, enciclopédias, revistas, jornais, etc.) dá à criança uma grande variedade de textos e formas de escrita diferentes com diferentes funções. Neste sentido, as OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) acrescentam ainda que ao educador cabe

proporcionar o contacto com diversos tipos de textos escrito que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções. A apropriação das funções da leitura e da escrita vai-se processando gradualmente, em contexto e através do uso (p.71).

Enquanto profissionais da educação pré-escolar, temos de assumir, em plenitude, que a forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio.

A frequência de bibliotecas pode (e deve) começar numa idade precoce. Poderá partir do educador uma visita a este local de forma a que a criança possa explorar,

consultar e utilizar o espaço de recreio e de cultura, de forma a familiarizar-se com ele. Nas salas da creche e do JI, deverá ser privilegiada uma área dedicada à biblioteca, com diversos materiais de boa qualidade e textos variados, como referimos anteriormente, de forma a que a criança faça uma exploração autónoma, em que as aprendizagens sejam ativas e construtivas. Desta forma, a criança terá prazer no contacto com o livro e poderá tirar proveito do melhor que este lhe pode transmitir. Reforçando esta ideia, Abramovich (1993) refere que a literatura, para além da sala de atividades, também pode ser proporcionada fora da escola, por exemplo, através de passeios a bibliotecas, a livrarias, a ludotecas. Estes espaços levam as crianças a realizarem descobertas. Para que estas aconteçam verdadeiramente é importante deixar a criança vasculhar, procurar, mexer, explorar, pesquisar, conhecer o que existe, ter curiosidade, a vontade de ver e ler um livro qualquer, de ficar mais tempo vendo e relendo um determinado poema, de olhar bem olhado uma ou outra ilustração, ou, ainda, dar uma olhada em algumas imagens e verificar que não despertam mesmo nenhuma vontade de conhecer o livro por inteiro.

### **1.2.1. A literatura para a infância e a educação da criança**

Como já referimos, a Lpi tem um público-alvo específico, as crianças. Estas não nascem a saber ler, mas todas nascem com a capacidade de aprender a descodificar e descobrir o mundo que a rodeia. Como defendem Veloso e Riscado (2002),

cabe à literatura infantil um papel preponderante, porque ela torna-se, ao mesmo tempo, o brinquedo que permite múltiplas explorações e infinitas descobertas; o segredo que desencadeia a imaginação e deixa vivenciar *in mentis* e de forma positiva tudo o que, na realidade, não é permitido e defensável (p.27).

A Lpi é muito importante e deve ser trabalhada em idade precoce, pois tem grande relevância no processo de maturação do ser humano, potenciando a formação crítica de valores. Se a literatura for promovida logo desde o nascimento, de forma adequada à idade da criança, cria uma saudável relação com o livro que dá à criança uma preciosa “ferramenta” para ela fazer a leitura do mundo, que será fundamental para os seus projetos de vida. Assim, a escola deve assumir-se como local privilegiado para partilhar o livro e motivar para a leitura. Deve usar estratégias de motivação e dinamização da leitura adaptadas a cada faixa etária.

A Lpi, enquanto *corpus* textual, tem uma infinidade de possibilidades, que vão do género lírico ao dramático, passando pelo narrativo. Nestes géneros encontramos textos tradicionais, provérbios, lengalengas, poesia, contos de fadas, novelas, rimas, fábulas,

bem como representações teatrais. A creche e o JI podem constituir-se como uma alavanca para a criança iniciar a descoberta pelo livro e o gosto de o ler. É neste espaço que a educadora pode guiar a criança numa viagem pelo mundo dos livros, em todos os seus géneros, a partir de atividades muito diversificadas. Desta forma, à criança possibilitar-se-ão condições para, num clima de liberdade, desenvolver a sua criatividade, alargar o seu vocabulário e compreender as suas emoções. Seguindo os mesmos autores, a hora do conto é “um “ritual”. Trata-se de um momento cuja magia resulta de uma série de fatores de que revelam o contexto, a disposição relativa dos intervenientes e as modulações da voz do leitor/contador. Este momento torna-se especial se o adulto-leitor conhecer bem a literatura, para a fazer chegar, em todas as suas virtualidades, à criança sem a instrumentalizar e sem a adulterar. De acordo com Abramovich (1993), ouvir histórias é um momento de prazer, de divertimento e de encantamento. As histórias contadas pelo educador devem ter uma componente lúdica, mas também devem expressar emoções que a criança vive de modo a que esta aprenda a lidar com elas.

para que uma história possa prender a criança verdadeiramente, é importante que esta para além de a distrair e despertar a sua curiosidade, enriqueça a vida da criança, isto é, estimulando a sua imaginação, envolvendo o seu intelecto e esclarecendo as suas emoções (Bettelheim, 1999, p.11).

De acordo com Simões (2000), nos momentos de leitura

o educador deve sempre procurar ser literal e dar certo carácter interpretativo à sua leitura usando variações de entonação de forma clara e agradável. (...) O educador deve procurar agir como elemento incentivador do interesse das crianças pelo enredo, comportando-se não somente como leitor das histórias, mas também, demonstrando entusiasmo e curiosidade, como mais um ouvinte (p.26).

Por isso, o primeiro passo para contar uma história é saber escolher o livro ou a história. Neste momento de seleção, o educador deve ter bom senso e cuidado especial para adequá-lo às situações vividas pelas crianças. As histórias devem estar adequadas à sua faixa etária, conter elementos que envolvam a criança de forma prazerosa e que despertem a sua curiosidade. Porém, mais do que isso, para enriquecer a sua vida, como afirma Simões (2000), a história deve estimular a imaginação ajudando no desenvolvimento intelectual, afetivo e no reconhecimento de alguns problemas. Em seguida, é preciso saber como contar a história, pois, segundo Abramovich (1993),

a arte de contar história (...) é que equilibra o que é ouvido com o que é sentido. O narrador tem que transmitir confiança, motivar a atenção e despertar admiração. (...) E para que isso ocorra, é bom que quem esteja contando crie todo um clima de envolvimento, de encanto (...). Ah, é bom evitar as descrições imensas e cheias de detalhes, deixando o campo mais aberto para o imaginário da criança. (...) Ah, é bom saber começar o momento da contação, talvez do melhor jeito que as histórias sempre começaram, através da senha mágica “Era uma vez...” (...) Ah, não precisa ter pressa de acabar (p.21).

Depois do educador contar uma história deve haver tempo para a discussão desta, isto é, um diálogo sobre os assuntos tratados, em que cada criança partilha as suas ideias e sentimentos. Desta forma, ela apercebe-se que os outros podem pensar de maneira diferente. Neste sentido, o educador tem um papel de moderador através de questões, com o objetivo de fazer a criança pensar e partilhar a sua opinião. Para além disto, as crianças podem desenvolver trabalhos, tais como, projetos, teatro, ilustrações, encenações, reconto entre outros. Essas atividades de retomada das histórias podem ir-se desdobrando em outras, de tal forma que se crie uma sequência pedagógica original e com sentido para a própria criança.

cabe ao educador utilizar as histórias para auxiliar o desenvolvimento moral das crianças, visto que este é constituído a partir da interação do sujeito com as experiências, com as pessoas e as situações, não sendo simplesmente transmitido ou ensinado directamente (Vinha, 2000, p.468).

É importante que as histórias seleccionadas proporcionem à criança a consciência dos seus próprios valores e dos valores dos outros, muitas vezes diferentes dos seus, auxiliando a descentração do pensamento.

uma criança que desde pequena esteja acostumada a discutir, refletir, emitir e justificar a sua opinião, confrontando-a com a dos outros, sem medo de errar, com certeza, será um indivíduo muito mais crítico, atuante e autónomo, do que aqueles, que estão acostumados a receber as “verdades” elaboradas vindas de fora (Vinha, 2000, p.476).

Mostrar às crianças que a leitura dá prazer e que esse momento é importante para começar a formar crianças leitoras, emocionalmente inteligentes e imaginativamente interventivas. Para Silva e Barroso (2004), a Lpi tem um papel fundamental na formação de leitores autónomos. Estes tornam-se independentes se desde muito cedo manusearem livros, falarem sobre as imagens e ouvirem alguém ler. Através desta intimidade com o livro, as crianças descobrem a linguagem escrita e vão-se familiarizando com a mesma, criando vontade de a aprender. Por outro lado, o contacto precoce com a Lpi é considerado

um fator de desenvolvimento da criança quer a nível social, cultural, afetivo e linguístico. É ainda considerada muito importante na educação de valores na sociedade, na qual se deve respeitar o direito de todos e de cada um. A educação de infância tem um papel decisivo na vida das crianças, uma vez que é a primeira etapa da educação no processo de formação ao longo da vida. É neste momento que se promovem estratégias de aprendizagem de modo a permitir que cada criança consiga estruturar o seu pensamento e as suas ideias. Tendo o educador a consciência que a criança é um sujeito ativo no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, este deve criar condições favoráveis ao contacto com a linguagem escrita e ao desenvolvimento de práticas de leitura, mediante situações de interação social. Diversos autores defendem que o educador deve criar, na sala de creche e de JI, um espaço e um tempo dedicados à leitura e à atividade de contar histórias, o que constituirá, na perspetiva de Veloso (2001), “um dos momentos privilegiados [de] namoro da criança com o livro”. Para Simões (2000), incorporar a leitura de histórias na rotina diária do grupo faz com que as crianças desenvolvam naturalmente um interesse em aprender determinadas histórias e em reproduzi-las oralmente como se estivessem lendo. A hora do conto é, neste contexto, um momento de animação do livro e de promoção da leitura, cujos objetivos passam por encantar as crianças, fixando a atenção e estimulando a imaginação das mesmas, permanecendo como uma forma de cativar a criança e de estabelecer com esta as cumplicidades necessárias a uma “simbiose literária” (Veloso, 2001, p.4). Ao proporcionar a leitura como apoio pedagógico, procura-se alcançar nas crianças um nível de conexão com a realidade e conseqüentemente com sua aprendizagem. As histórias para a infância geram oportunidades para o desenvolvimento de múltiplas atividades que objetivam a interdisciplinaridade na alfabetização tornando esta menos cansativa e repetitiva para as crianças. Ao trazermos o mundo da imaginação dos contos para a realidade das crianças, conseguimos abordar algumas temáticas que puderam ser trabalhadas dentro dos objetivos da educação para a infância. De acordo com Rufino e Gomes (1999),

a leitura de histórias influi em todos os aspectos da educação da criança: na afetividade - desperta a sensibilidade e o amor à leitura; na compreensão - desenvolve o automatismo da leitura rápida e a compreensão do texto; na inteligência - desenvolve a aprendizagem de termos e conceitos e a aprendizagem intelectual (p.11).

O contacto com a Lpi de qualidade proporciona à criança o aumento significativo do conhecimento sobre o material impresso, sendo necessário o educador proporcionar experiências regulares e diversificadas que permitam às crianças contactarem com livros

para a infância, uma vez que os bons leitores são aqueles que tiveram uma infância rica em convívios com a literatura. Parafraseando Gomes (2000), “(o)s contactos frequentes com o livro, em casa e nas actividades pré-escolares, constituem momentos privilegiados das experiências de pré-leitura”, assim como “favorece(m) a ligação afectiva aos livros e ao acto de ler” (p. 32).

A nossa prática, como adiante demonstraremos, procura orientar-se pelas intencionalidades aqui referidas, na medida em que estamos efetivamente conscientes da importância da formação de leitores competentes e críticos.

### **1.2.2. A literatura como meio de abordagem transversal e integrador**

A literatura, sendo uma arte, é também uma forma de representarmos e conhecermos o mundo. Os textos literários vivem nas comunidades humanas e nunca deixam de instituir relações com outros sistemas históricos, sociais e culturais. Por isso, falar de Lpi implica reconhecer e valorizar a sua relação com outras áreas de conteúdo, nomeadamente o conhecimento do mundo, e as outras formas de expressão artística que se expressam através de linguagens múltiplas, como o desenho, a pintura ou a modelagem (Artes Plásticas), ou como a música, ou a representação dramática. Na verdade, o livro é um objeto sincrético, dado que usa, de forma integrada e cooperativa, a palavra e a imagem linguagem verbal e icónica. Vamos, agora, desenvolver estas ideias, salientando, por fim, o valor formativo da literatura preferencialmente destinada à criança. Segundo as OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) a Lpi coloca a criança perante um conjunto de temáticas que assumem uma elevada importância no desenvolvimento de competências essenciais para a aquisição e compreensão de conceitos que são trabalhados nas áreas de conteúdo: a área de Conhecimento do Mundo, a área da Expressão e da Comunicação e a área de Formação Pessoal e Social.

A Lpi é de facto muito importante quer na aquisição da linguagem quer na socialização. É também através das histórias que ouvem, que as crianças aprendem a designar as coisas que as rodeiam, as plantas e os animais, os montes e as ribeiras, o mar, o vento, o rio, a floresta e tantos outros elementos da natureza e do mundo. Perante isto, o educador deve dar uma especial importância à capacidade expressiva da criança, à articulação, à pronúncia das palavras e ao alargamento do vocabulário. Desenvolvendo as suas capacidades de expressão, sentimentos e emoções, aumentando a sua capacidade de atenção e concentração. Neste campo, deve-se levar a criança a ter prazer em conversar, ouvir histórias e comunicar com os outros, bem como ensiná-la a respeitar,

usar e partilhar livros. Assim sendo, o educador deve incentivar a expressão criadora, proporcionando atividades que permitam expressar-se livremente, com criatividade e imaginação, nas dimensões plástica, corporal e nas experiências do dia a dia. Estes tipos de atividades são importantes para a criança reconhecer cores e sentir o prazer de manipular materiais e formas, tamanhos e texturas, bem como expressar-se através de canções, danças, jogos de roda e dramatizações ou a produzir sons e ritmos com o corpo, a voz ou instrumentos musicais. Além disso, ajudam-na a brincar ao faz-de-conta e a ganhar confiança na capacidade física própria, e, em última análise, a ganhar autoestima. Além do vínculo com a sua comunidade de origem, as histórias contadas às crianças também contribuem para lhes alargar os horizontes de espaço e de tempo, começando pelo distante lugar do “Era uma vez...”. Desta forma acabam por adquirir uma certa visão do mundo, um entendimento, uma cultura e mesmo uma ideologia.

### **1.2.3. A literatura na educação para os valores e desenvolvimento da criança**

A Lpi, como foi realçado por Rufino e Gomes (1999), tem um grande significado no desenvolvimento de crianças de diversas idades, na medida em que a leitura de obras literárias suscita a resposta do leitor a situações emocionais, desenvolve-lhe a capacidade de fantasiar, mostrando curiosidades e promovendo o enriquecimento do desenvolvimento percetivo. A aquisição de valores, por parte da criança inicia-se desde cedo, através dos valores morais e dos comportamentos praticados pela família. Estes são reforçados a partir da Lpi existente. Esta aprendizagem de valores vai ajudar a criança a construir a sua identidade pessoal e social.

Em diversos contextos educativos, a literatura, ao mesmo tempo que se institui como um acervo de materiais passíveis de otimizar múltiplas aprendizagens, gera também a possibilidade de se trabalhar e debater a consciencialização de valores que ajudam a promover a cidadania. Desta forma, a literatura dá ênfase à transmissão das várias mensagens ideológicas, às aprendizagens interculturais dos valores sociais e morais, auxiliando a criança na construção do conhecimento e na compreensão da diversidade do mundo que a rodeia. E tem um papel fundamental no campo afetivo, permitindo que, a cada encontro com o livro, a criança se desenvolva a nível emocional, aumente o seu imaginário e aumente o seu desenvolvimento linguístico através do trabalho com as próprias estruturas do texto – nomeadamente, as estruturas gramaticais e metalinguísticas – e com o próprio aumento de vocabulário. Através da literatura, é possível educar para os valores. Isto porque as mensagens e os conteúdos dos livros de Lpi permitem à criança

conhecer novas culturas, outras realidades, novos costumes e novos valores, tornando-se assim a literatura para a infância uma nova fonte de aquisição de conhecimentos. Pereira e Azevedo (2005) referem, a propósito, que “não é só a aprendizagem linguística e textual que deve mover e orientar o trabalho com a literatura na escola, mas é muito mais: são razões de ordem estético-cultural, intelectual e sócio-afetivo” (p.18).

A Lpi pode ter uma importância significativa para a criança pois, através de uma história, é possível fomentar a descoberta do seu mundo interior e do envolvente. As histórias para a infância são estratégias fundamentais que proporcionam à criança um prazer evidente e uma fácil compreensão das mesmas, apesar da complexidade das suas estruturas cognitivas. As histórias são um fator de desenvolvimento para a criança. Através destas, a criança tem a oportunidade de conhecer-se a si própria, confrontando a realidade com os vários contextos de ação, desenvolvendo, ao mesmo tempo a sua personalidade. A partir das histórias, a criança pode aprender estratégias de luta para vencer batalhas interiores. Esta experiência simbólica permite a vivência efetiva dos sentimentos. Este é um dos motivos que demonstra a importância das histórias, pois, deste modo, a criança estrutura-se como um ser capaz pode construir uma visão do mundo que a rodeia. É através das histórias que a criança tem a oportunidade de promover a imaginação, a memória, a criatividade, ampliar o seu vocabulário, o pensamento lógico, o espírito crítico, a diversão, a curiosidade, a concentração e os valores para a vida.

#### **1.2.4. O papel do educador na promoção do gosto pela leitura e escrita**

O ato de ler e interpretar é um processo abrangente e complexo, abrangendo subprocessos de compreensão. Ler implica entender o mundo a partir de uma característica particular: a capacidade de interação com o outro através das palavras que, por sua vez, estão sempre submetidas a um contexto. Souza (1992) afirma que

leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjugação de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade (p.22).

As crianças, enquanto aprendizes, devem estar em contacto com o mundo das letras, daí ser importante o educador ler-lhes e proporcionando-lhes um convívio constante com a leitura e o gosto pela mesma, tentando excluir aquela imagem de que a leitura é algo maçante e simplesmente obrigatório. Neste sentido, e como já antes foi referido, a hora

do conto é um momento importante, no qual as crianças sentem que ler pode ser prazeroso e divertido.

A Lpi, como também já temos vindo a referir, exerce influência na formação da criança, que passa a conhecer o mundo em que vive e a compreendê-lo. Nas palavras de GOES (1990), “A leitura para a criança não é, como às vezes se ouve, meio de evasão ou apenas compensação. É um modo de representação do real. Através de um "fingimento", o leitor re-age, re-avalia, experimenta as próprias emoções e reações" (p.16). Esta afirmação recorda-nos a complexa relação entre os mundo criados pelo texto literário e o mundo que nos habituamos a designar como real. Coelho (2000) explica que

a literatura infantil vem sendo criada, sempre atenta ao nível do leitor a que se destina (...) e consciente de que uma das mais fecundas fontes para a formação dos imaturos é a imaginação – espaço ideal da literatura. É pelo imaginário que o eu pode conquistar o verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que lhe cumpre viver (p.141).

Esta afirmação realça a importância de a criança desenvolver a sua capacidade de imaginar, de criar mundos alternativos. A inventividade, associada à criação literária, é, neste domínio, um capacidade a promover. Silva, Barris e Nascimento (2012) referem que o papel do educador é o de entusiasmar e ensinar a criança a ler e a gostar de o fazer, dando sempre o melhor exemplo e tornando a leitura um hábito frequente nas suas práticas. Desta forma, é necessário trabalhar com livros desde a educação pré-escolar. Este contacto deve ser frequente, para que desperte o gosto pelo livro e pela leitura, transformando-se numa rotina e não num momento isolado. Faz também parte do papel destes profissionais da educação selecionar livros adequados para a idade das crianças com que estão a trabalhar, tendo em conta a qualidade estético-literária. O educador deve dar a oportunidade à criança de trabalhar a história partindo do seu ponto de vista, refletindo sobre ela, dando opiniões, assumindo posições, defendendo personagens e atitude. Devem orientar as crianças a construir a sua própria história, pois estas vão, certamente, retratar algumas das suas vivências e medos. O educador pode depois atuar para os solucionar ou minimizar. Como foi postulado por Falconi e Farago (2015), é papel do professor trabalhar bem e com boas obras, porque, se não o fizer, em vez de contribuir para um crescimento da criança, contribuirá para uma regressão. Convém ainda acrescentar que “a capacidade de ler está inteiramente ligada à motivação” (Pires, 2000, p.6). Com esta expressão, o autor quer alertar para a influência que o ambiente em que a criança está inserida tem, tanto em casa como na escola, uma vez que disso vai depender a construção de conhecimento acerca da leitura e do gosto pelo livro. Segundo

Bamberguerd, citado por Silva, Barros e Nascimento (2012), o mais importante estímulo para a leitura é a “atmosfera literária” (p.6) que a criança vive em sua casa. A criança que tem contacto com histórias desde cedo, que ouve e que é estimulada para tal, vai desenvolver mais rapidamente o seu vocabulário, assim como o gosto e capacidade pela leitura.

### **1.3. A criança e o livro e contextos promotores da leitura (percepções)**

A Lpi é muito importante na formação do pequeno leitor porque, através dela, a criança expande a sua capacidade de imaginação levada pela curiosidade. Ao mesmo tempo amplia o seu conhecimento do mundo. Assim sendo, a viagem pelo mundo de imaginação e fantasia tem sérias e profundas implicações nos processos de conhecimento da complexa realidade do mundo em que a criança cresce. Segundo Veloso e Riscado (2002), para a criança, o livro torna-se o brinquedo que permite múltiplas explorações e infinitas descobertas. É o segredo que liberta a imaginação e deixa vivenciar, de forma positiva, na mente da criança tudo o que não é permitido no mundo real. A Lpi é muito importante e deve ser trabalhada em idade precoce, pois tem grande relevância no processo de maturação do ser humano, potenciando a formação crítica de valores. Se a literatura for promovida logo desde o nascimento, de forma adequada à idade da criança, cria uma saudável relação com o livro que dá à criança uma preciosa “ferramenta” para ela fazer a leitura do mundo, que será fundamental para os seus projetos de vida. Assim, a escola deve assumir-se como local privilegiado para partilhar o livro e motivar para a leitura. Deve usar estratégias de motivação e dinamização da leitura adaptadas a cada faixa etária. Baseando-nos em Silva, Barros e Nascimento (2012), é muito importante que os educadores demonstrem gosto pela leitura, pelos livros, pois quando assim não acontece, as crianças vão interpretar que os livros se referem a algo aborrecido. Para que tal não aconteça, os educadores devem despertar nas crianças o gosto pelo livro e pela leitura dando-lhes liberdade para tocar e folhear. Neste sentido, a tarefa de formar crianças leitores necessita de profissionais envolvidos com a literatura desde o início, na educação de infância. Quando o educador vai trabalhar uma história, é muito importante que goste dela, que a conheça e a aprecie. Caso contrário, o trabalho não será agradável, será cansativo e a criança poderá perceber a falta de entusiasmo do educador e também não se sentir entusiasmada. É importante que a história seja lida antes e, caso não agrade, deve-se trocá-la por outra, que contenha o mesmo objetivo pedagógico procurado, e que agrade. Não faltam ótimas histórias e excelentes autores. O que é preciso é dedicação e prazer do professor em trabalhar a literatura em sala de atividades.

O trabalho do educador de infância no processo de formação de leitores, favorecendo a construção e o desenvolvimento de capacidades e competências literárias e a consequente criação de vínculos entre a criança e o livro, é fundamental já que, muitas vezes, o JI é o único espaço em que a criança pode ter acesso a estes textos. Um profissional de educação de infância, para ter um papel interventivo no meio educativo, tendo em conta o desenvolvimento da competência literária, tem de planificar (identificando uma intencionalidade educativa clara), realizar com as crianças e, com elas, avaliar atividades em que se proceda a diferentes formas de leitura de obras diversas (em termos tipológicos – isto é, abordando vários géneros literários – e em termos temáticos). A leitura de poemas e de histórias tem de ser realizada com regularidade e tem de envolver uma grande dose de prazer, proporcionando muito envolvimento e criando um clima de afetividade. Ou seja, é imperioso fazer da leitura uma prática com intensidade e qualidade. Assim, este profissional deve ler, ler muito e partilhar pontos de vista sobre as obras lidas. Reiteramos a ideia: o educador de infância tem de programar, planificar e executar atividades lúdicas e educativas a partir dos livros ou de textos da literatura preferencialmente destinada a crianças, aproveitando a riqueza da literatura oral tradicional que é partilhada pela comunidade em que a vive e cresce. O educador também pode iniciar o despertar do interesse das crianças pelos livros fazendo visitas à biblioteca, fora do ambiente escolar. A presença da criança na biblioteca é fundamental para que esta possa ler, tocar e pesquisar. É na biblioteca que as crianças viajam para além dos conhecimentos trabalhados em sala de atividades, e o educador pode observar os interesses e as curiosidades que surgirão a partir da descoberta de outros livros. Pode, a partir dessa observação atenta dos interesses da criança, iniciar novos projetos de leitura, propondo o desenvolvimento de trabalhos e pesquisas, partindo do estímulo e da curiosidade das suas crianças. Na biblioteca elas descobrem o mundo da literatura, aprofundam conceitos, aprendem histórias. As bibliotecas, quando compostas por obras cuidadosamente escolhidas, podem despertar um maior interesse nas crianças, podendo estas partilhar sonhos e fantasias, trabalhando e reconstruindo o seu conhecimento da realidade.

Ensinar a amar os livros e a conviver com eles é uma missão que a escola se empenha em executar há mais de um século. O educador pode sensibilizar a criança de forma a fazê-la acreditar que o livro é o caminho para encontrar prazer, descobertas, lições de vida e que pode utilizá-los para desenvolver a capacidade de pensar e crescer. Através da Lpi e das interpretações feitas pelas crianças, o educador pode propiciar ao grupo, e a

cada criança em particular, percepções de si e do mundo. A leitura de obras literárias incentiva a criança a procurar diferentes resoluções de problemas, despertando a criatividade, a autonomia, e a criticidade – elementos necessários na formação da criança na sociedade atual.

A exploração de histórias parece-nos, efetivamente, ser considerada uma situação privilegiada, permitindo aos educadores de infância adotar uma variedade de estratégias adequadas ao desenvolvimento da literacia, em articulação com todas as áreas do saber. Constatamos que, com os livros, podemos organizar, planejar, implementar, efetuar, explorar e pôr em prática uma grande variedade de atividades e tarefas, de acordo com os objetivos, necessidades e competências a desenvolver junto com as crianças. Pensamos que, em grande parte, o que fará as crianças “bons” leitores no futuro será ajudá-las, hoje, em competências de leitura, planificando, realizando e refletindo em experiências diversificadas e globalizantes. De facto, formar leitores exige de todos os responsáveis, incluindo educadores de infância, uma atitude reflexiva que conduza a atividades e tarefas que estimulem o pensamento e o sentido crítico. Neste sentido, devemos apostar em objetos de leitura diversificados e construir atitudes de receptividade, diálogo e cooperação. Como refere Sousa (2007), “uma sociedade que lê, que sabe e que gosta de ler, aproximar-se-á mais de uma sociedade de índole humanista, com cidadãos mais críticos, mais receptivos à diversidade, à aceitação dos outros e à valorização do saber” (pp.66-69).

A construção de qualidade no pré-escolar deverá ter em conta um conjunto de princípios e experiências que visem um desenvolvimento e sucesso de competências literárias de todas as crianças. Segundo Pereira (2006),

como aprendemos as palavras do quotidiano para sobrevivermos em sociedade, assim aprenderemos a especificidade da linguagem literária e da linguagem das imagens, aprendendo a contextualizar significados de cores, formas, texturas, perspectivas, e a conseguir estabelecer com a imagem uma relação de comunicação em que ela nos diga alguma coisa (p.2).

A afirmação chama a nossa atenção para a relevância do contexto. Temos de reconhecer que todo o texto literário é um ato comunicativo, cuja compreensão implica levar em conta o contexto em que foi produzido e o contexto em que é lido. Entendemos o contexto educativo como um espaço importante para a relação com o livro, assim como para a sua utilização, no sentido da promoção de valores e atitudes e com vista ao alargamento de saberes e vivências. Na sala de JI são diversificadas as atividades que podem contribuir para a promoção da leitura, para a descoberta do prazer de ler e para consubstanciar a eficácia nas aprendizagens. Estas atividades deverão ser planeadas,

planificadas e significativas tanto para o profissional, mediador e contador, como para as crianças. Deve, igualmente, ser possível, no JI, dar a conhecer às crianças que existe uma enorme variedade bibliográfica, mas que nem toda ela é de qualidade, por isso, deve-se dar especial atenção aos textos literários de qualidade. De facto, o acesso a uma grande parte de informação, para além de nos permitir aceder a melhores produtos, espreita-nos o sentido crítico e a capacidade de escolha, contribuindo também, para o nosso enriquecimento pessoal e profissional.

Com a evolução das mentalidades e o desenvolvimento das políticas educativas, descobrem-se as potencialidades da Lpi e do precoce contacto da criança com o livro. Desta forma, os pais, em conjunto com a escola, são o meio precursor deste envolvimento. Tal como afirma Sardinha (2007), é necessário sensibilizar toda a comunidade educativa para as práticas de leitura. Motivar de forma consciente, sendo cada um de nós também “um verdadeiro leitor” poderá ser o início do projeto pessoal de leitura das nossas crianças e jovens. O verbo ler não suporta o imperativo, como categoricamente afirmou Pennac (1992). E explicita:

é uma aversão que compartilha com outros: o verbo amar...o verbo sonhar...Ajudar, ensinar e desenvolver as competências para a aquisição da leitura tem que ser um facto assumido como fiável, em que temos que acreditar. Não poderá haver bons ou óptimos resultados vindos de estratégias mágicas se não houver crença no seu valor. Ora, a leitura é como o amor. Assim sendo, teremos mesmo que estar apaixonados (p.11).

Entendemos, assim, o JI como um local efetivo de boas práticas, em que é possível iniciar o desenvolvimento de competências literárias das nossas crianças. Existe, de facto, uma necessidade de, ao nível da educação de infância, promover uma educação para a literacia. Esta necessidade está claramente expressa nas OCEPE (Silva, *et al.*, 2016), que preconizam o desenvolvimento de competências essenciais, de forma articulada e transversal. De acordo com Simões (2000), a instituição de educação de infância tem um papel ativo e constitutivo na alfabetização, a qual deixou de ser encarada como um momento estanque na vida da criança e passou a ser vista como um processo contínuo, lembrando que quando esta se apropria da linguagem escrita, futuramente terá maiores possibilidades de inserção social e conquista de autonomia. Pretende-se, então, que o educador de infância assuma um papel fundamental na planificação de atividades de qualidade que permitam à criança a familiarização com a leitura, planeando situações que possam sugerir aprendizagens diversificadas e transversais, ao mesmo tempo que, em contexto de prática pedagógica, se diversifica e valoriza todo o processo de ensino-

aprendizagem. Podemos, assim, propor a utilização de histórias para incentivar as crianças para estas aprendizagens. O trabalho que realizamos ao longo da PES orienta-se neste sentido.

Ninguém duvida que o contacto com textos de qualidade e apropriados à idade das crianças é um fator importante para o progressivo conhecimento das características formais do código escrito e para a compreensão das suas funcionalidades. Importa, contudo, deixar claro que os educadores devem apresentar a escrita de forma dinâmica e lúdica. Nada melhor do que as histórias e os poemas para a infância para o divertimento e o prazer de viajar no mundo da fantasia. Ao possibilitar e promover o contacto da criança com obras literárias de qualidade, estamos a abrir-lhe as portas à construção de conhecimentos a escrita, e, mais especificamente, acerca do uso literário da palavra (escrita/dita). Como refere Simões (2000), há práticas comunicativas em que a palavra “se reveste de qualidade estética”, envolvendo opções por um determinado género literário, e uma intencional escolha de “recursos linguísticos” (Simões, 2000, p.23). Reconhecendo estes aspetos, o educador, ao escolher o livro que vai ser trabalhado, deve voltar a sua atenção para a qualidade da estrutura da narrativa e suas adequações à língua materna. Para a autora, o que não faz sentido é “reduzir ou modificar o texto escrito, transformando-o em linguagem informal, pois desta forma o educador estará privando a criança de experimentar e perceber auditivamente as características que a linguagem escrita carrega” (Simões, 2000, p.26). Outro aspecto que faz com que a criança alcance o sucesso no processo de alfabetização é ter, no ambiente familiar, contato íntimo com a Lpi, tendo os pais como interlocutores. Nesta interlocução, é fácil ao adulto dar uma atenção individualizada à criança – aspeto que é muito importante. Assim, cria-se um clima rico de afetividade e segurança de tal forma que, quando a criança já estiver numa idade mais avançada e for um leitor autónomo, recordará – acreditamos – estes momentos como especiais.



## **PARTE II – AÇÃO EDUCATIVA**

### **1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada**

Ferreira (2004) assume que, “para compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas ações sociais que desenvolvem e em que se envolvem” (p.65), se torna fulcral compreender o funcionamento dos contextos. Deste modo, no presente item, pretendemos realçar a importância de caracterizar o contexto educativo. Consideramos que, para aperfeiçoar a ação educativa, é necessário ter conhecimento sobre a organização de uma instituição. Só através de uma observação e caracterização reflexiva destes sistemas, o educador poderá conhecer a realidade na qual irá trabalhar, adequando as suas práticas, contribuindo assim para o desenvolvimento da criança. Só desta forma se pode conceber um ambiente físico e humano permitindo proporcionar experiências de ensino e aprendizagens significativas. Neste sentido, procedo à caracterização dos contextos socioeducativos em que desenvolvemos a PES, em creche e JI, tendo em linha de conta o ambiente educativo ao nível da organização do espaço, dos materiais e do tempo, bem como dos seus intervenientes: grupos de crianças, equipa educativa e famílias.

#### **1.1. Caracterização dos contextos institucionais**

A PES em Creche decorreu numa instituição particular de solidariedade social (IPSS), sem fins lucrativos, situada na cidade de Bragança. A função da instituição é acolher e ajudar as crianças a desenvolverem-se, proporcionando oportunidades diversas de aprendizagem e recreação, reconhecendo e valorizando o papel ativo que assumem nesse processo. A instituição visa promover respostas socioeducativas de qualidade, tendo como preocupação a construção de oportunidades de envolvimento das crianças em atividades experiencialmente ricas e gratificantes do ponto de vista do seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento, em contínua articulação com as famílias. As suas finalidades apontam para o desenvolvimento de valores como os de respeito por cada um, participação ativa, assunção de responsabilidades, solidariedade, relação, aceitação e valorização do outro e de si próprio. A ação pedagógica integra-se numa linha interacionista, atribuindo importância às interações que cada um estabelece com o mundo, objetos e pessoas, na sua formação e desenvolvimento.

A instituição em que desenvolvemos a ação educativa, em JI, está integrada num centro escolar de um Agrupamento de Escolas, e pertence à rede pública. Este

estabelecimento funciona desde setembro de 2010 e situa-se em contexto urbano, em zona residencial, na cidade de Bragança. O centro escolar visa formar uma comunidade educativa que valorize a dimensão humana e ética do trabalho, ser um lugar de construção de valores e de afetos, trabalhando por uma educação com caráter, pluralista, livre, responsável, autónoma e solidária. Este centro pauta-se por práticas de coeducação ativa, estética e criativa e, assim, pretende estimular o espírito crítico, viabilizar, motivar e facilitar a realização pessoal e comunitária, numa perspetiva universalista de cidadania socialmente útil. Procura ainda promover a inovação pedagógica, sem ruturas com as boas práticas do passado, tornando as aprendizagens significativas e, por fim, prestar um serviço público de qualidade, atento às crianças e à realidade envolvente. Neste sentido, o centro escolar valoriza a comunidade educativa, realçando e reconhecendo a influência que a comunidade escolar pode exercer enquanto elemento de mudança. Consagra a participação democrática dos educadores, professores, alunos, pais comunidades e instituições. Revela que a capacidade de elaboração e realização de um projeto tem de beneficiar as crianças e também o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo. Como podemos evidenciar, o projeto está centrado na criança e pretende que sejam criadas as condições necessárias para que se possa desenvolver as suas competências num ambiente de práticas democráticas, em que o sentido de responsabilidade, autonomia e espírito crítico sejam o garante da formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada num mundo cada vez mais global e em que as assimetrias são cada vez mais evidentes.

## **1.2. Caraterização da creche e do JI**

A creche e o JI funcionam como uma resposta socioeducativa de apoio à família organizada com uma intencionalidade própria, que envolve a organização do espaço, do tempo, o desenvolvimento da autonomia e a construção de relações afetivas, num ambiente de franca colaboração entre os diferentes agentes educativos. Constituem uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu núcleo familiar, prestando os seguintes serviços: alimentação adequada à idade; cuidados de higiene e saúde; cuidados de segurança e bem-estar; jogos e brincadeiras que favoreçam o seu desenvolvimento, tendo em conta os domínios cognitivo, social, afetivo e motor, numa ação de estreita colaboração com a família. Neste sentido, os objetivos específicos, da creche e do JI, são: proporcionar o bem-estar e desenvolvimento holístico da criança,

num clima de segurança física e afetiva, ajudando-a a descobrir-se e a estruturar-se como pessoa individual mas integrada num grupo; colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidade em todo o processo evolutivo da criança; estimular a criança a adquirir uma maturidade afetiva e progressiva autonomia; manter uma vigilância constante e cuidada, no que diz respeito ao estado de saúde, à alimentação equilibrada e à criação de hábitos de higiene. Para a consecução dos objetivos apontados, as instituições contam, entre outros, com os seguintes meios: espaços apropriados para o funcionamento das respostas sociais referidas e para a articulação entre elas, tendo em conta as atividades formativas e lúdicas, a alimentação e a higiene; pessoal técnico e auxiliar que assegura, o mais eficazmente possível, quer o acompanhamento socioeducativo das crianças, quer o funcionamento do centro; materiais que proporcionem às crianças uma participação ativa e interessada nas atividades desenvolvidas. Como documentos de apoio à orientação e desenvolvimento da ação educativa encontram-se: o projeto curricular; o plano anual de atividades e os projetos de sala, facilitando esta melhor articulação entre as várias respostas sociais e grupos, e uma mais equilibrada coordenação educativa; a promoção de atividades de natureza variada, ao longo do ano, que tenham em conta a criatividade e o relacionamento das crianças a nível institucional e com o meio envolvente; o contacto com as famílias das crianças a fim de permitir uma maior e eficaz colaboração na tarefa educacional que o centro se propõe atingir.

Neste processo é de atender à organização do ambiente educativo, nas várias dimensões que o caracterizam, e sobre as quais passamos a centrar a reflexão.

### **1.3. Caracterização dos espaços**

O espaço interior da creche proporciona ordem e flexibilidade, procurando responder aos interesses das crianças sempre em mudança, e promover as escolhas que elas vão fazendo. Neste espaço, existem áreas distintas de cuidados e de brincadeira, assim como áreas reservadas aos adultos que lá trabalham. O edifício que se destina à valência de creche possui: A portaria, um espaço de receção e entrega das crianças da sala de 1 ano e da sala de 1 e 2 anos, na qual se encontra um painel com a ementa semanal e outras informações; O gabinete de direção destinada ao trabalho individual ou coletivo por parte da coordenadora ou das educadoras da instituição e onde se realizam reuniões de foro pedagógico e administrativo; Uma sala para funcionários, com vestiários e instalação sanitária; Uma sala de isolamento usada, também, como um espaço de amamentação para as mães que o pretendam fazer dentro da instituição; O refeitório para

as refeições das crianças, que possui também uma copa de sujos; Uma zona sanitária para as crianças da sala de 1 ano e da sala de 1 e 2 anos, que possui duas áreas para troca de fraldas, loiças adequadas à altura das crianças, com quatro sanitas e um chuveiro. Neste local encontra-se também um armário de primeiros socorros; Instalações sanitárias para adultos (incluindo uma instalação sanitária para pessoas com mobilidade condicionada); A sala parque (berçário), com um vasto espaço para atividade e na qual se encontra uma área destinada à alimentação. Em espaços adjacentes, de acesso imediato pelo interior da sala, existe: O berçário, para os momentos de descanso das crianças, com camas de grades equipadas com mobiles musicais; Uma zona de higienização com colchão para a muda da fralda, banheira em caso de necessidade e lavatório para os adultos; A copa de leites com todo o equipamento necessário para a conservação e preparação das refeições das crianças; O vestiário com cabides individuais para que os pais possam guardar as lancheiras, casacos e chapéus das crianças, assim como as mochilas com as mudas de roupa. A sala de atividades do grupo de crianças com 1 ano de idade e a sala do grupo de 1-2 anos de idade, nas quais o mobiliário existente é à medida das crianças. Existe um espaço de chão livre disponível para o jogo, um espaço em que se expõem as suas produções artísticas, estantes e caixas de arrumação acessíveis às crianças. Os espaços adjacentes, de acesso imediato pelo interior da sala, existe o vestiário com cabides individuais para a arrumação das lancheiras, casacos e chapéus das crianças, assim como as mochilas com as mudas de roupa e ainda um espaço para arrumação. As salas têm fácil acesso ao exterior. A sala de 2 anos encontra-se no edifício do JI. Junto a esta sala de atividades, existe um vestiário com espaço de arrumos e um refeitório, apenas para as crianças de 2 anos. As instalações sanitárias possuem um trocador de fraldas e loiças adequadas à altura das crianças. Neste local encontra-se, também, um armário de primeiros socorros.

O espaço exterior oferece às crianças, para além de atividades livres, várias oportunidades e potencialidades para momentos educativos intencionais, possui: Um parque com piso amortecedor e diversos equipamentos lúdico-desportivos infantis e uma caixa de areia; Um vasto espaço relvado, assim como uma zona de horticultura; Um campo de jogos que facilita a realização de atividades de expressão física ao ar livre. Todo o espaço exterior encontra-se delimitado por um gradeamento alto e um portão que dá acesso a veículos e peões, favorecendo a segurança das crianças. É de salientar que as crianças usufruem dos vários equipamentos e espaços, sempre vigiadas pelas educadoras e pelas auxiliares da ação educativa, promovendo o bem-estar e a segurança das mesmas.

Em relação ao contexto do JI, a instituição integra as modalidades de educação pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A tipologia da escola é formada por blocos retangulares, com corredores centrais. No total possui 20 salas para ministrar a componente letiva, das quais, nove são utilizadas pelo 1.º CEB, quatro pelo pré-escolar, duas utilizadas para a Componente de Apoio à Família (CAF), quatro salas para a expressão plástica, sendo uma delas destinada às atividades do pré-escolar e as restantes ao 1.º CEB. Existe um salão polivalente que é utilizado para o prolongamento das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) do pré-escolar. O espaço destinado ao JI situa-se no primeiro piso do edifício, sendo este constituído por hall de entrada, um gabinete de coordenação, sala dos professores, um gabinete de apoio à criança, uma sala de cuidados médicos para as crianças, uma pequena arrecadação para arrumos de diversos materiais (tintas, tecidos, arcos, bolas, material reciclável, ...), duas instalações sanitárias para as crianças e duas instalações sanitárias para adultos, quatro salas de atividades e um corredor com cabides para as crianças guardarem os seus pertences. Neste corredor encontram-se placares que servem para colocar os trabalhos que as crianças vão realizando ao longo do ano. O JI possui também um salão polivalente, destinado à prática de atividades socioeducativas, à realização de atividades de educação física, à realização das atividades em grande grupo, onde as crianças podem assistir a eventos em que se verifique a presença mais alargada de crianças e de adultos e a atividades de componente social e apoio à família. Funciona também como recreio interior em dias de chuva ou frio. Este espaço favorece a troca de experiências e interações com os diferentes elementos da instituição, permitindo a concretização de ações em conjunto. Neste piso existe, ainda, uma sala de reuniões, uma sala de atendimento aos encarregados de educação/ pais e uma biblioteca destinada para todas as crianças que frequentam o centro escolar. O espaço ao nível do rés-do-chão é constituído pelo refeitório, pelo ginásio, por nove salas destinadas ao 1.º CEB, duas instalações sanitárias para crianças e duas instalações sanitárias para adultos.

O espaço exterior da instituição encontra-se organizado de modo a potenciar uma diversidade de atividades. Integra uma área considerável, com espaços amplos, de superfície plana, toda ela vedada por um muro com grades, de forma a possibilitar uma maior segurança para as crianças. É composto por um campo de futebol e basquetebol, dois espaços de dimensão significativa, relvados, dois espaços pavimentados com parque infantil, sendo um destinado às crianças da educação pré-escolar e a outro às do 1.º CEB. O pavimento deste último espaço é macio, adequando-se desta forma, a eventuais quedas das crianças, evitando que estas se magoem. O espaço exterior potencia verdadeiros

momentos de recreação e aprendizagem, pois, as crianças usufruem de oportunidades para o explorar e utilizar em função de gostos pessoais e estabelecer interações alargadas a crianças de outros grupos e de diferentes idades. A respeito deste tipo de espaços, Hohmann e Weikart (2011) lembram que é fundamental para o desenvolvimento das crianças que usufruam do contacto com espaços ao ar livre, sendo neles que elas se assumem como construtores imaginativos. Para além disso, o espaço exterior é muito importante, pois é nele que a criança aprende os valores essenciais na relação com os outros, a conhecer o valor da amizade, a exercitar a coragem, a respeitar a diferença, a apreciar a lealdade e se moldar a nível do seu carácter.

Todo este espaço, a que fiz referência, possui as condições necessárias para garantir a segurança e o bem-estar de todas as crianças, apresenta-se limpo e proporciona um ambiente acolhedor. As instituições encontravam-se equipadas com um sistema de aquecimento central, o que permite o conforto perante as condições climáticas da região. As instalações possuem as condições essenciais de equipamento adequado às diferentes faixas etárias, contribuindo deste modo para a sua autonomia. É de salientar ainda, que as instituições possuíam uma iluminação natural, tendo várias janelas que permitem à criança ter contacto visual com o exterior.

#### **1.4. População que integra**

Na instituição da creche, a população escolar é composta por 192 crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 11 anos de idade, no JI é composta por 198 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 11 anos de idade. No que concerne à componente sócio educativa, esta é constituída por assistentes operacionais que dão resposta às necessidades de alargamento de horário dos pais, oscilando entre as atividades que dizem respeito ao salão polivalente, ao almoço, ao serviço de limpeza dos espaços utilizados no tempo de permanência das crianças nessa componente e, ainda, em algumas tarefas que se sobrepõem às atividades da componente letiva. A equipa pedagógica da creche é composta por quatro educadoras, no JI a equipa é constituída por seis educadoras, estando quatro responsáveis pela sua sala e duas de apoio às salas.

#### **1.5. Período de funcionamento**

No que se refere ao período de funcionamento das instituições, este encontra-se organizado em duas componentes, a componente letiva e a componente de apoio à família. A primeira funciona das 9h às 12h e das 14h às 16h, a segunda das 8h às 9h, das

12h às 14h e das 16h às 19h. É importante referir que a maioria das crianças usufruía desta componente, que procura responder às necessidades dos pais. Encerram aos sábados, domingos, feriados nacionais e locais, e durante todo o mês de agosto. Igualmente se verifica uma pausa pedagógica durante a quadra natalícia, carnaval e páscoa.

### **1.6. Caraterização do grupo de crianças**

O conhecimento das características de cada criança e do grupo é um elemento fundamental, para a organização da ação educativa e melhor poder responder-lhes e apoiar a sua progressão. Daí que, como se inscreve nas OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.

No momento em que comecei a prática profissional (março de 2016), em creche, o grupo era constituído por 14 crianças com idades compreendidas entre os 16 e os 26 meses, tendo uma criança 16 meses, duas crianças 19 meses, duas crianças 20 meses, duas crianças 22 meses, duas crianças 23 meses, uma criança 24 meses, três crianças 25 meses e uma criança 26 meses. Este grupo é composto por sete crianças do sexo feminino e sete crianças do sexo masculino. Do grupo, há três crianças a frequentar pela primeira vez a creche, tendo frequentado o programa amas anteriormente, as restantes já frequentavam esta resposta social no ano anterior, na sala parque.

O grupo com o qual intervimos apresentava inúmeras potencialidades. Evidenciava uma boa relação com os adultos, procurando o conforto do colo, essencialmente nos momentos do acolhimento.

Deste grupo, todas as crianças utilizavam fralda regularmente. A higiene – lavagem de mãos e cara – ainda não era realizada de um modo autónomo pelas crianças. Relativamente aos momentos de refeição e descanso, a grande maioria das crianças já comia sozinha, existindo dias que devido à ementa, as crianças precisam de alguma ajuda a comerem o prato principal ou a sopa. De modo geral, as crianças não tinham dificuldades em adormecer e algumas já se calçam/descalçam os sapatos autonomamente.

Em relação às fragilidades do grupo de crianças, relativamente à interação entre pares, as crianças evidenciaram, alguma dificuldade em partilhar e arrumar os materiais da sala, sendo naturalmente observáveis conflitos entre pares.

Durante a observação, relativamente à cedência de brinquedos – notei que algumas crianças tinham dificuldades em ceder um objeto quando estavam a brincar com ele, e quando outra criança o pedia, geralmente acabavam ambos numa disputa pelo objeto em que cada uma puxa para seu lado. Observei também que algumas crianças estavam sistematicamente a “solicitar” um brinquedo que outra criança tem e, muitas vezes, essas crianças terminavam numa grande frustração chorando. Apesar desta disputa pelos objetos, não se observavam comportamentos negativos por parte das crianças, existindo, pelo contrário, um clima harmonioso e afetuoso entre elas. De um modo geral, todo o grupo se manifestava muito à vontade no espaço da sala de atividades, ou seja, exploravam-no livremente, sem grandes restrições ou receios. Algumas crianças gostavam de se esconder em espaços mais pequenos da sala como o móvel onde se guardavam os carros, os animais ou debaixo do escorrega.

Parece-nos poder dizer que este grupo se encontrava numa fase de descoberta da sala, de si e do outro. Revelavam uma conquista progressiva de autonomia, sabiam deslocar-se de um para outro espaço, iam da sala ao espaço da higienização sozinhas e do refeitório para o espaço da higienização para a sala; e comiam sozinhas. O grupo manifestava ser bastante curioso e interessado, reagindo de forma positiva e entusiástica à introdução de material novo.

No que respeita à linguagem, existiam crianças em níveis de desenvolvimento muito diferentes: umas já têm algum vocabulário adquirido e apresentavam um discurso fluente e organizado, enquanto outras construía frases curtas, e usavam poucas palavras. Relativamente ao desenvolvimento motor, de uma maneira geral as crianças evidenciavam uma boa coordenação motora, são crianças que pareciam gostar bastante de tudo o que estivesse relacionado com a expressão plástica, com os jogos, com as construções e com o brincar ao “faz de conta”. Demonstravam muito entusiasmo em ouvir, cantar e aprender canções, bem como ouvir histórias.

No momento em que comecei a prática profissional (outubro 2016), no JI, o grupo era constituído por 24 crianças de 3 e 4 anos de idade, tendo onze crianças três anos de idade e treze crianças quatro anos de idade. Nesta sala, existem doze crianças do sexo feminino e doze crianças do sexo masculino. Do grupo todas as crianças já frequentavam a instituição o ano passado. A meio do estágio duas crianças, do sexo masculino, saíram da instituição, dando lugar a outras duas crianças, sendo uma do sexo feminino e outro do sexo masculino, ambas com quatro anos de idade. No que diz respeito à área de residência, as crianças provinham de várias zonas/bairros da cidade.

As crianças deste grupo eram alegres, ativas, comunicativas, curiosas, dinâmicas e observadoras. De uma forma geral, aceitavam bem as regras da sala, os que não aceitavam por vezes tinham comportamentos negativos, como por exemplo a falta de respeito e a desobediência pelo adulto. Era um grupo muito falador, o que leva, por vezes, a dificuldade de respeitar as regras do diálogo. O grupo apresentava inúmeras potencialidades e evidenciava/manifestava maturidade nas relações adulto-criança e criança-criança. As crianças manifestavam curiosidade pelo mundo que as rodeia e divertiam-se aprendendo quer com os temas que iam ao encontro dos seus interesses, quer os que não iam. O grupo era muito interessado nas atividades propostas, apesar de termos observado que, naturalmente, davam preferência às atividades livres. Este grupo dava importância à interação com o outro e às relações de amizade. No início, era um grupo em que os meninos brincavam só com os meninos e as meninas só com as meninas, mas ao longo da PES notou-se que já brincam juntos, independentemente do sexo. Em geral, todas as crianças brincavam em todas as áreas e não existia distinção por parte das crianças entre as brincadeiras “de meninos” e “de meninas”. O grupo apreciava muito o jogo dramático, representando papéis relacionados com o seu dia-a-dia. Era um grupo receptivo a histórias, eram capazes de passar uma tarde na área da biblioteca a folhear e a “ler”/contar a história através das imagens, individualmente ou em grupo. Era um grupo que manifestava interesse pela escrita, perguntando como se escrevia o seu nome e quando os adultos liam ou escreviam ao pé deles manifestavam interesse em saber o que está lá escrito e que letras eram. Em relação às construções, o grupo, principalmente os rapazes, adoravam fazer construções de grandes dimensões. Na expressão plástica adoravam fazer tudo o que esta área lhes permitia, desde pintar, recortar e colar até à modelagem, assim como eram receptivos a todo o tipo de técnicas de pintura. O grupo manifestava ser bastante curioso e interessado, reagindo de forma positiva e entusiástica à introdução de material novo.

As famílias são os primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, é com elas que se estruturam regras, valores, práticas quotidianas.

daí que começar por retratar os traços estruturantes dos seus contextos familiares não seja explicar, *a priori*, o que e quem são as crianças mas abrir caminho para poder vir a compreendê-las pelo que fazem, já que é naquelas experiências significativas que se fundam e inspiram as culturas de pares que emergem e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças (Ferreira, 2004, p.66).

Assim, torna-se evidente a importância da caracterização das famílias das crianças. Relativamente às famílias, através de conversas informais com as educadoras cooperantes e de acordo com os dados do PP de sala, é possível constatar que, na creche, a grande maioria das crianças vive com a família nuclear alargada (pais e irmãos). Do grupo, de catorze crianças, cinco são filhas únicas e nove têm um(a) irmã(o), sendo que cinco destes irmãos frequentam a instituição. Quanto às idades dos pais, na grande maioria, compreendidas entre os 35 e os 39 anos de idade (*vide* tabela 1, Anexo II). Quanto às habilitações literárias, contacta-se pela análise da tabela 2 (*vide* Anexo II) que a maioria pais e mães tem uma licenciatura. Quanto à profissão dos pais, contacta-se pela análise da tabela 3 (*vide* Anexo II) que as famílias ocupam cargos bastante diferenciados.

No JI, é possível constatar que todas as crianças viviam com os dois pais, com exceção de três crianças que integravam um núcleo familiar monoparental, vivendo apenas com a mãe. Do grupo, de vinte e quatro crianças, mais de metade dos elementos, ou seja, treze crianças têm um irmão, três crianças têm dois irmãos, e oito crianças não têm irmãos, sendo assim filhos únicos. Quanto às idades dos pais, na grande maioria, compreendidas entre os 35 e os 39 anos de idade (*vide* tabela 4, Anexo II). Quanto às habilitações literárias dos pais, estas são bastante diversificadas. A maioria das mães tem o 12º ano ou licenciatura, e no caso dos pais, o 9.º ano (*vide* tabela 5, Anexo II). No que diz respeito à atividade profissional verifica-se pela análise da tabela 6 (Anexo II), que as profissões dos pais e das mães são bastante diferenciadas.

Estas famílias são muito participativas e interessadas, colaborando no que for necessário para o desenvolvimento e aprendizagem das suas crianças. No decorrer da PP, este aspeto foi visível, uma vez que os pais mostraram-se recetivos para o que fosse preciso.

### **1.7. Organização do espaço sala**

Para que as crianças cresçam num ambiente harmonioso e que lhes proporcione experiências gratificantes e enriquecedoras a nível do seu próprio desenvolvimento, é fundamental que todo o espaço seja agradável à criança. As OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) referem que os espaços e os materiais existentes condicionam em grande medida o que as crianças podem fazer e aprender. A organização do espaço deve facilitar aprendizagens, criar desafios, potenciar a autonomia e relações sociais. Compete ao educador criar espaços com e para a criança adaptando-os às necessidades e interesses do grupo de forma que estes sejam flexíveis, acolhedores, motivantes proporcionando-lhes interações diversificadas. Zabalza (1998) apresenta o espaço como uma *estrutura de*

*oportunidades* e um contexto de aprendizagem e de significados, pois quando são pensados a definição dos espaços da sala, o tipo de materiais, a sua disposição e a organização de todo o funcionamento, é necessário pensar se essa organização é ou não motivadora das escolhas e das aprendizagens das crianças.

A sala de creche (*vide* Anexo I – Figura 1) e de JI (*vide* Anexo I – Figura 2) tinham um espaço bastante espaçoso para o número de crianças que nela se integra. Eram salas amplas, alegres e acolhedoras com grandes janelas voltadas para o exterior, o que lhe proporciona uma iluminação boa e natural e arejamento. As cores das paredes e do chão são neutras, o que permite a criação de um ambiente calmo. A estrutura da organização, de ambas as salas eram definidas por áreas de atividades, estando estes espaços bem diferenciados e reservados a atividades específicas facilmente identificáveis pelas crianças, tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos. Hohmann e Weikart (2011) referem que “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (p.165), é com base neste pressuposto que as salas na qual realizei a PES se encontravam organizadas. Na nossa perspetiva a organização do espaço por áreas bem definidas, ditam o tipo de atividades que aí se podem desenvolver, permitindo uma multiplicidade de ações que facilitam o desenvolvimento da autonomia das crianças. Como já referido anteriormente, tanto a sala de creche como do JI estão organizadas em diferentes áreas, claramente delimitadas. Na creche as várias temáticas são: a biblioteca, o disfarce, a música, a expressão plástica, os jogos, a cozinha, as construções e garagem. No JI são: a biblioteca, os jogos, a casa, o consultório médico, a expressão plástica, a garagem, as construções e a pintura. Durante a PES, no contexto de JI, criamos à área das ciências. Estes espaços oferecem diferentes opções, pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e oportunidades de trabalho. Segundo Zabalza (1998), citado por Durlí e Rossana (s/d) referem que a educação de infância possui características muito particulares no que diz respeito à organização dos espaços, pois precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (p.113).

Nas áreas comuns às duas salas: A área da biblioteca situava-se num local mais recatado, era constituída por uma mesa e um sofá/puff de esponja em que as crianças se sentavam confortavelmente, permitindo-lhes imaginar histórias, observar, folhear e manusear o(s) livro(s) que quisessem. As crianças tinham à sua disposição uma variedade de livros de histórias, enciclopédias, livros com rimas e poesia, álbuns com ilustrações diversas, inclusive fantoches no que se refere à creche. Nesta área a criança desenvolve a

atenção e o espírito crítico, a ampliação do vocabulário, a pronúncia clara das palavras, a capacidade criativa, desenvolvendo a responsabilidade no que diz respeito à conservação do material e à socialização. Esta área, ainda proporciona à criança o desenvolvimento da imaginação e criatividade, desenvolve o gosto pela leitura e pela escrita e a capacidade de comunicação. Como encontramos explícito nas OCEPE (Silva *et al.*, 2016), “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p.70). A área dos jogos possuía diversos materiais que contribuem para o desenvolvimento de competências matemáticas, o raciocínio, a atenção, a imaginação, a criatividade, a concentração, a motricidade fina e a linguagem. As crianças nesta área tinham à disposição jogos de tabuleiro, *puzzles*, encaixes, jogos de empilhar, sequências lógicas, entre outros. Todos estes jogos estavam arrumados numa estante com prateleiras baixas, permitindo assim que as crianças tenham acesso a eles. De acordo com o que observámos, nesta área a criança tem a oportunidade de trabalhar sozinha ou em grupo, podendo desenvolver noções de comparação, classificação e de seriação, tal como estabelecer semelhanças e diferenças, desenvolver a motricidade fina e a destreza manual, estimular a socialização e a cooperação. A área da plástica e da pintura é constituída por mesas e cadeiras para a realização dos trabalhos e por móveis de apoio para guardar os diversos materiais (batas para protegerem a roupa, colas, papéis, revistas, jornais, tesouras, canetas, marcadores grossos e finos, lápis de cor, lápis de cera, pincéis, tintas, digitintas, etc.), disponibilizados às crianças no momento das atividades. No II, as crianças ainda tinham à sua disposição um cavalete. Nesta área as crianças podiam optar pela realização de diferentes atividades, como por exemplo, desenho, recorte, colagem, modelagem e pintura. Estas atividades permitem a criança de exteriorizar e comunicar o modo como observam o mundo que a rodeia, desenvolvendo assim, a sua imaginação e criatividade. A área das construções e da garagem eram espaços amplos, que permitiam as crianças brincassem e construíssem à vontade e sem perturbações. Estas áreas estavam equipadas com um tapete “estrada”, vários carros de diferentes dimensões e cores, legos de vários tamanhos, blocos grandes, conexões de plástico e blocos de madeira que se interligam. Estas atividades proporcionam um trabalho individual ou em grupo e tem como função estimular os interesses e motivações das crianças.

Na creche, a área do disfarce tinha uma caixa com várias roupas de disfarces e incorporava um espelho. A área da música tinha uma caixa com vários instrumentos musicais, sendo estes verdadeiros. A área da cozinha era constituída por móveis de plástico, fogão, diversas loiças em plástico (copos, talheres, pratos rasos e pratos da sopa)

e outros adereços. No JI, a área da casa estava dividida em quarto e cozinha, com móveis que se ajustam ao tamanho das crianças. No espaço que integrava o quarto tinham ao seu dispor uma cama, um roupeiro com várias peças de roupa penduradas, gavetas com roupas de bebê, acessórios, sapatos, malas de senhora e algumas perucas. É importante salientar que nesta área existem bonecas (bebés), uma cama para as bonecas e um carrinho. No espaço que integrava a cozinha esta era constituída de igual maneira como a da creche, mas nesta os móveis eram em madeira e tinha também um estendal. Como podemos ver, nesta área, as crianças tinham à sua disposição vários materiais. As crianças nestes espaços representavam diferentes papéis em situações de faz-de-conta, esta “brincadeira” promove a capacidade de iniciativa, de autonomia, comunicação oral, o trabalho cooperativo e o respeito pelo outro. Concordamos assim com Oliveira-Formosinho (2011) quando afirma que “crescer antes de crescer pode acontecer no brincar e permitir muita imaginação”, tornando-se esta área muito importante para o desenvolvimento da criança. Assim, podemos ainda acrescentar que esta área permite a imaginação, possibilita o desenvolvimento da criatividade, da linguagem oral e a representação de tudo o que as crianças vivenciam no seu quotidiano familiar, levando a criança a libertar-se de conflitos, dando-lhe satisfação e segurança. De acordo com Hohmann e Weikart (2011) “Ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (p. 188). No consultório médico existia uma maca e objetos diversificados da área da saúde, todos eles em plástico, exceto a espátula que é de pau. Segundo Silva *et al.* (2016), encaramos a “área do conhecimento do Mundo como uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais, considerando-a como uma área integradora, não porque as diferentes ciências são abordadas de modo articulado, mas também porque permite mobilizar aprendizagens de todas as áreas” (p.88).

Assumimos que, em idade pré-escolar, as crianças estão propensas para aprendizagens de ciências e cabe ao educador dinamizar atividades promotoras de literacia científica. Desta forma, a área das ciências surgiu, mais ou menos a meio da PES, quando os alunos do agrupamento de escolas nos proporcionam uma atividade que partiu do livro *O Jaime e as bolotas*. No final da atividade, os alunos deram às crianças do JI uma bolota e propuseram que estas a “plantassem”. Quando chegamos à sala, cada criança “plantou” a sua bolota numa garrafa. Como não tínhamos um espaço específico para colocar as plantações, decidiu-se colocá-las no peitoril da janela, local a que as crianças tinham acesso e podiam visualizar e acompanhar o processo de crescimento. Durante este

percurso, dialogamos com as crianças e percebemos que estas demonstraram interesse por esta atividade. Assim, em conjunto e com a supervisão da educadora cooperante elaboramos a área das ciências. Durante a PES enriquecemos esta área com diversos materiais, como por exemplo, balança de dois pratos, lupas, ímanes, algodão, penas, frascos de sementes, de feijão, de grão, de areia, entre outros. Para além da área das ciências também introduzimos o quadro do tempo, o mapa das presenças e as regras da sala. Foram atividades enquadradas no projeto que estávamos a desenvolver e foram realizadas com a participação ativa das crianças. No geral, tanto na creche como no JI, todas estas áreas possuíam materiais diversificados, de forma a apoiarem uma grande variedade de experiências lúdicas que nelas se desenvolvem. Estes materiais são seguros, atrativos e adequados à idade das crianças, estando organizados de forma compreensível e arrumados sempre nos mesmos locais, o que aumenta nas crianças o sentido de controlo sobre o ambiente que a rodeia. Todos os materiais estão acessíveis à altura da criança e ao manuseamento por parte da mesma, facilitando o desenvolvimento da autonomia na sua utilização. As salas estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade entre os diferentes espaços, o que possibilita que as crianças observem os colegas em atividades noutras áreas e é ainda relevante para que o adulto/educador consiga localizar facilmente todas as crianças. Os espaços estão organizados tendo em conta a segurança das crianças, apresenta-se limpo e motivante, proporcionando um ambiente acolhedor e de bem-estar. A sala de atividades deve ser um local em que se organiza e regista o saber, pelo que deverá ser um sistema flexível vivo e em mudança.

Sublinhamos que uma boa organização do espaço de creche e JI é fundamental para que as crianças se apercebam das regras estabelecidas, dos materiais de cada área e das aprendizagens que cada uma proporciona, assim como poderem brincar e explorarem o que as rodeia. Para além destas áreas, a sala apresenta na parede algumas atividades elaboradas pelas crianças, tal como, canções e fotografias das crianças no envolvimento das atividades.

### **1.8. Organização do tempo**

No que diz respeito à rotina diária, o dia a dia das crianças, tanto na creche, como no JI desenrola-se de acordo com um conjunto de rotinas e atividades, centradas nas necessidades e nos interesses das crianças, que se devem planear cuidadosamente, favorecendo, promovendo e proporcionando “um ambiente psicologicamente seguro e com significado” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.225). Post e Hohmann (2007)

acrescentam ainda que a rotina diária deve ser flexível no sentido de respeitar as necessidades, ritmos e temperamentos das crianças. Para além disso, a rotina proporciona às crianças um sentido de segurança pois, permite que estas saibam o que vai acontecer durante o dia, permitindo também que estas adquiram confiança nas suas capacidades e competências, assim como estabilidade afetiva. Deste modo, as crianças sentiam-se seguras e sabiam o que podiam esperar ao longo do dia, tendo o adulto um papel responsável em estimular um sentimento e um ambiente de conforto e de segurança. O dia-a-dia de uma criança desenvolve-se através de uma sequência de acontecimentos que se intercalam e que podem ser tanto atividades pedagógicas em que o educador se junta com o seu grupo ou com uma só criança emergindo, assim, intencionalidade educativa, tal como acontece nos períodos de acolhimento, da marcação das presenças, da hora do conto, das atividades planeadas, das brincadeiras livres e da hora do recreio, como as situações a que chamamos rotinas, ou seja, hora das refeições, hora da sesta, hora da higiene. Todas estas tarefas fazem parte do dia da criança, ajudando no seu desenvolvimento, e acontecem sempre antes ou depois de algo, de forma organizada. Estas rotinas apresentam benefícios tanto para os adultos como para os mais pequenos: ajudam os educadores a organizar-se, e apoiam as crianças a prever acontecimentos, a confiar nos adultos que lhes prestam cuidados, a reduzir a ansiedade, ajudando-as a lidar com as transições e ganhando um comportamento responsável.

Em anexo (*vide* anexo III, quadro 1), apresento num quadro a organização da rotina diária da sala, no contexto creche. De acordo com o quadro representado, a organização do tempo era composta por vários momentos. Um primeiro que se iniciava com o acolhimento, seguindo-se a higiene e o tempo de grande grupo, acabando a rotina da manhã com o almoço. Após o almoço, as crianças realizavam a higiene e iam descansar. Quero aqui salientar que o momento de descanso tinha uma duração de, aproximadamente, duas horas, ou seja, as crianças deitam-se por volta das 12h e acordam por volta das 14h. Antes de adormecerem, as crianças pediam os seus peluches, fraldas de tecido, chupetas e outros brinquedos às educadoras (ou auxiliares) para se sentirem mais confortáveis e seguras até adormecerem. O local onde as crianças fazem a sesta era um local calmo, confortável, com camas individuais e pouca iluminação. Observei que é um momento de grande tranquilidade para as crianças. Depois de acordarem as crianças faziam a higiene, seguindo-se em grande grupo, o momento do lanche e as atividades livres. Estes momentos da rotina eram já bem conhecidos e interiorizados pelas crianças, proporcionando-lhes, desta forma, segurança e confiança. No entanto, apesar de esta ser

uma rotina definida pela educadora, esta era também flexível, dinâmica e previsível de modo a adaptá-la às necessidades das crianças, apoiando igualmente a iniciativa das mesmas. Depois de apresentada a rotina da creche, apresento em seguida a do JI (*vide* anexo III, quadro 2). Como podemos observar, através do quadro, no JI o tempo educativo é geralmente organizado numa rotina simples, podendo esta ser flexível a fim de responder à intencionalidade educativa do educador e às necessidades das crianças. Esta rotina é também estabelecida em função de uma rotina geral estabelecida pela instituição. O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades em diferentes situações (individual, em pares, em pequeno grupo e em grande grupo), permitindo oportunidades de aprendizagens diversificadas e tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.

### **1.9. Relação entre adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança**

O trabalho em equipa implica que os vários intervenientes se apoiem e respeitem mutuamente. “os adultos são aprendizes activos que permanentemente constroem uma nova compreensão acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento da criança” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 130).

Nos contextos em que realizei a PES, a equipa educativa das salas eram constituídas por uma educadora e uma auxiliar da ação educativa. Pelo que pude observar, estes dois elementos estabelecem uma relação colaborativa, de partilha e entreajuda mostrando-se constantemente disponíveis para discutir ideias, atividades e trocar informações sobre as crianças. Notava-se partilha e cumplicidade entre os dois elementos da equipa, e isso refletia-se na consonância do trabalho pedagógico desenvolvido, partilhado e discutido entre as duas. Sendo que ambas as instituições valorizam o respeito e o espírito de equipa entre os seus colaboradores, no tempo em que estive presente neste estabelecimento, constatei que, de facto, o clima de interações entre toda a equipa educativa é muito positivo. Ao longo prática educativa, também pude observar que, quer numa, quer noutra instituição, existia uma excelente relação entre todos os adultos responsáveis da sala e os restantes membros da instituição, pois denotava-se uma partilha entre todas os adultos, trabalhando em conjunto utilizando a comunicação e cooperação como uma importante forma de crescimento profissional, bem como para a valorização e desenvolvimento de todas as crianças da instituição. Estes aspetos tornam-se facilitadores do desenvolvimento das crianças uma vez que existe sempre um ambiente acolhedor, descontraído, divertido e harmonioso. Corroborando Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998), “só se pode criar um ambiente de qualidade para as crianças, se os ambientes foram também favoráveis

para os adultos que neles trabalham” (p.25). Desse modo, o bom ambiente existente entre todos os adultos, de cooperação, respeito e entreajuda, permite criar um clima seguro, saudável e potenciador de aprendizagens para as crianças. Segundo Roldão (2007), “trabalhar colaborativamente permite pois ensinar mais e melhor”, implica que “cada indivíduo tenha um contributo a dar” que se concebe na lógica do “contributo para o todo” (p.28). Esta foi também uma das minhas intenções: estabelecer relações colaborativas com a equipa educativa.

Ao longo da PES, estabeleceu-se entre mim e a equipa de sala uma comunicação aberta, pelo que sempre me apoiei nos seus contributos e opiniões, e a quem sempre pude recorrer: questionando, e tirando algumas dúvidas que iam surgindo. Com as educadoras cooperantes pude tomar decisões conjuntas sobre algumas das atividades a desenvolver e conversar sobre a minha intervenção (aspectos positivos e principais fragilidades/dificuldades a ultrapassar). Este foi um aspeto fundamental para rever e reformular a ação. Neste sentido, durante a PES, estabeleci, tanto com as educadoras, como as auxiliares, uma relação baseada no respeito, entreajuda, colaboração, parceria, partilha e estratégias de cooperação, fator importante para o desenvolvimento da prática, e modelo como futura profissional.

Em ambos os contextos a relação escola-família desenvolve-se através dos momentos de entrada e saída das crianças, trocando-se informações de parte a parte. Além disso, não raras vezes, as famílias são convidadas a participar diretamente em eventos importantes, bem como em atividades desenvolvidas na sala de atividades, fazendo com que as famílias se sintam elementos importantes na vida da escola.

O ambiente socioafetivo de ambas as salas era caracterizado pelo respeito e cumplicidade dos adultos para com as crianças, existe uma relação de companheirismo, cooperação e compreensão empática entre ambos. Os adultos colocam-se ao nível das crianças, seguem as ideias e interesses delas, tentam identificar as suas necessidades e dificuldades. Gerem conflitos e questões comportamentais e conversam com elas numa estilo que implica dar e receber. Os adultos tentam ser autênticos e sensíveis aos sentimentos e bem-estar das crianças, com capacidade de resposta e afeto. O feedback das crianças é muito positivo pois manifestam sistematicamente demonstrações de afeto. Nestas salas de creche e JI, era utilizado um tom de voz natural, desenvolvendo nas crianças um sentido de confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança.

Nos dois grupos a relação criança-criança está bastante consolidada também pelo facto de a maioria das crianças já andarem juntas desde o berçário e da creche. No entanto, na creche, existe algum egocentrismo entre as crianças surgindo numa situação de posse

em relação a qualquer objeto na sala, existindo, também, disputas pela atenção dos adultos, normalmente resolvidas através da negociação. No JI, apesar de algumas vezes também existirem disputas, as crianças organizam-se muito bem em pares. Tendo já as suas afinidades dentro do grupo, trabalham bem tanto em pequenos grupos como com o grupo todo, demonstrando sempre um forte espírito de equipa. Algumas crianças, por iniciativa própria, são capazes de ajudar os colegas quando estes necessitam de algum tipo de ajuda, e ficam satisfeitas por o fazer.

Através da observação direta e participante pude constatar que nos dois contextos existia uma relação positiva entre os elementos das equipas educativas. As relações entre adultos, educadoras e assistentes operacionais, e as crianças eram de proximidade, afeto, respeito, criando um clima relacional positivo nas salas de atividades. Este clima positivo é bastante relevante pois “as suas interações com os adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o “combustível” emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (Post, & Hohmann, 2011, p.12). Todos estes membros estabelecem uma relação aprazível e acolhedora, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento de todas as crianças e adultos, pois é num ambiente acolhedor em que se criam relações de amizade, respeito e confiança. Por esta razão, esta interação é benéfica para toda a comunidade educativa.

## **2. Opções Metodológicas**

Neste capítulo, serão abordadas as decisões metodológicas que adotámos para realizar este trabalho, começando por descrever os objetivos que orientam a investigação, as fases que caracterizam a ação educativa, bem como as estratégias por nós utilizadas para recolher a informação necessária e efetuarmos uma análise, interpretação e avaliação da mesma.

A metodologia é um dos aspetos fundamentais num desenho de investigação e dela depende em grande parte o êxito do trabalho, pois permite explicitar o processo de pesquisa, permitindo estudar e avaliar as diferentes opções de estudo.

### **2.1. Percurso Metodológico**

O desenho metodológico da investigação é de grande importância e tem de ser conduzida com rigor científico, de forma a assegurar a qualidade e fiabilidade dos resultados. Como refere Fortin (1999) “no decurso desta fase, o investigador determina os métodos que utilizará para obter as respostas às questões de investigação” (p.40). Este processo requer ter em conta os objetivos que orientam o estudo, pelo que passamos a defini-los.

### **2.1.1. Problemática, objetivos e questão do estudo**

Esta investigação tem como objetivo principal compreender a pertinência da Lpi no processo de aprendizagem, mais concretamente os contributos da Lpi na abordagem aos diferentes domínios e ainda compreender as diferentes formas de potenciar a exploração de histórias para a infância. Esta investigação surgiu para dar resposta a uma problemática que considero bastante pertinente abordar, nomeadamente a perceção dos contributos da Lpi para a aprendizagem e abordagem aos diferentes domínios. Este tema deve despertar a atenção de todos, e em especial a minha, como futura educadora, levando-me a uma tomada de consciência sobre a importância da exploração e utilização da literatura no processo de aprendizagem. Reconhecendo a importância da Lpi e o seu significado no desenvolvimento holístico das crianças, e porque ao longo do meu percurso académico algumas unidades curriculares despertaram em mim particular interesse em aprofundar os conhecimentos neste domínio, entendo ser pertinente tomar em consideração esta problemática ao nível da intervenção e da investigação em contexto de creche e de JI, assim como aprofundar esta temática de forma a facilitar o envolvimento das crianças com a mesma. Considerando a situação problemática descrita formula-se a seguinte questão que serve de guia da pesquisa: Como é que a literatura para a infância poderá contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças na educação de infância? Assim, este trabalho tem como objetivos mais específicos: Analisar os recursos existentes na área da biblioteca, ao nível da literatura e as dinâmicas de utilização desses recursos; Identificar as obras de literatura lidas, em grupo ou individualmente, nos contextos (familiar e de educação de infância), tendo em conta as tipologias textuais predominantes; Refletir sobre a importância da literatura para a infância, enquanto instrumento de aprendizagem e desenvolvimento da criança; Valorizar a literatura para a infância na promoção de uma educação literária de qualidade. Neste sentido, é apresentada uma investigação, realizada no sentido de compreender os contributos da Lpi para a abordagem aos diferentes domínios curriculares e ainda as diferentes formas de potenciar a exploração de histórias na infância. De forma a analisar este processo de aprendizagem durante a prática pedagógica proporcionei às crianças o contacto com diferentes histórias que permitiram abordar e potenciar a exploração dos diferentes domínios curriculares. Ao propor diferentes histórias foi ainda possível explorar diferentes formas de contar histórias recorrendo a diferentes estratégias (dramatização, projeção, utilização de fantoches, sombras chinesas, entre outras).

### **2.1.2. Natureza do estudo**

Tendo em conta os objetivos deste estudo optamos por uma metodologia de investigação de natureza qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (2013) este tipo de investigação é utilizada como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características, acrescentando ainda que se baseia na recolha de dados qualitativos, “o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p.16). Afonso (2005) refere que “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade (p.14). Portanto, a investigação qualitativa deve ser um processo rigoroso e sistemático em que se descreve ou interpreta a realidade e que exige um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que permitam desenvolver essa investigação. Deste modo, de acordo com Bell (2007), “seja qual for o procedimento de recolha de adoptar, deverá sempre examiná-lo criticamente e ver até que ponto ele será fiável e válido” (p.87). Bogdan e Biklen (2013), consideram que “O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito” (p.113) e acrescentam não só que “A qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, quer o método seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos” (p.114), como também “os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o do investigador” (p.149). Assim, um estudo de investigação qualitativa está ligado ao trabalho de campo, no sentido de usufruir da maior variedade de fonte de dados que este nos possa oferecer e à relação que se estabelece com os sujeitos nele inseridos, assim como, à compreensão de significados de ações e palavras dos sujeitos. Neste sentido, o objetivo fulcral do investigador incide em “compreender o comportamento e experiência humanas” (Bogdan & Biklen, 2013, p.70), ou seja, assenta em compreender o que os sujeitos experimentam, e o modo como os mesmos interpretam as suas experiências e estruturam o mundo social que os envolve. Trata-se de aspetos que, neste estudo, nos mereceram atenção.

### **2.1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de informação**

A seleção das técnicas e instrumentos foram feitos a partir do acesso ao campo em estudo integrando as estratégias de investigação que considerámos relevantes. Conforme salienta Morse (1994), cabe aos investigadores apreciarem e elegerem, de entre a

variedade existente, os métodos e técnicas mais adequadas para a obtenção dos dados, devendo ser suficientemente versáteis para reconhecerem as restrições e possibilidades que estas proporcionam na concretização dos objetivos da investigação. Ou seja, as estratégias metodológicas devem articular-se com as questões de investigação formuladas, orientando na seleção das técnicas mais adequadas para o acesso aos dados de investigação (Morse, 1994; Valles, 1997; Olabuénaga, 2003; Bogdan & Biklen, 2013). Assim, nesta investigação a técnica utilizada é a observação participante e os instrumentos de recolha de dados são notas de campo, diários, registos fotográficos e a inquirição por questionário aos encarregados de educação das crianças das salas onde realizei a prática pedagógica. O recurso a múltiplas técnicas e instrumentos na recolha de dados tem como intenção a procura de informação com recurso a múltiplas fontes, no sentido de melhor poder compreender a situação em estudo. Como referem Bogdan e Biklen (2013), os vários instrumentos de recolha de dados complementam-se e permitem uma abordagem a partir de diversas perspetivas.

A observação é uma recolha de dados que, como referem Gerhardt, Ramos, Riquinho e Santos (2009) “consiste em ver, ouvir e examinar os factos, os fenómenos que se pretende investigar” (p.74). Em conformidade com Máximo-Esteves (2008) “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (...) ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87). Quivy e Campenhoudt (2008) referem que “os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem” (p.197). Portanto, a observação permite-nos recolher informação, conhecer e refletir sobre a prática educativa, e prepararmo-nos para intervir pedagogicamente de um modo mais fundamentado. Por isso, no decorrer da ação educativa, a observação ocorreu de forma contínua. Quando realizamos uma observação devemos ter em consideração o grau de inferência do observador e a forma empregue para recolher os dados. Daí que, como refere Bell (2007) “o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos” (p.143). Atendendo ao papel do observador podem considerar-se dois tipos de observação: a participante, na qual o investigador é o instrumento principal da observação, tendo acesso às perspetivas e ocorrências das pessoas com quem interage, vivendo os mesmos problemas e situações que estas; a não participante, na qual o investigador não participa no decorrer das ações relacionadas com ele (Sousa, & Baptista, 2011). A partir da observação participante temos como principal

objetivo compreender, auscultar, perceber e analisar, propiciando, ao mesmo tempo, momentos de reflexão com base nos dados recolhidos, sejam estes: palavras, citações, fotografias/imagens, promovendo um processo de interajuda, em que o investigador e os sujeitos da investigação (crianças) são parceiros. “O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (Bogdan, & Biklen, 2013, p.70).

Neste estudo, a observação que realizámos, foi efetuada de acordo com o objetivo do estudo e recorrendo a vários instrumentos de recolha de dados, no sentido de aceder a dados que nos permitam melhor compreender a realidade educativa e a nossa ação. Paraphrasing Bogdan e Biklen (2013), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Para Sprandley (1980) citado por Máximo-Esteves (2008) estas devem incluir “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas acções e interações, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p.88), mas também uma parte reflexiva, que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações. Portanto, esta forma de registo dos dados permitiu-nos traduzir para o papel tudo o que fomos vendo, ouvindo e experienciando, ou seja, todos os acontecimentos que pensamos ser relevantes e que ocorreram durante a prática pedagógica.

As notas de campo assumem dois tipos de materiais, o descritivo e o reflexivo, sendo que no primeiro “a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (Bogdan, & Biklen, 2013, p.152), já o segundo está relacionado com as preocupações e ideias do observador. Isto favorece uma posterior análise, compreensão e reflexão sobre diversas situações, servindo ainda como auxílio da memória, visto que nos permite fazer comparações com outras notas já existentes. No nosso caso, recorreremos aos dois tipos de notas de campo mencionadas, na medida em que registamos o que as crianças diziam ou faziam, e incluímos a reflexão de acordo com o que observamos e o trabalho realizado.

O diário de bordo como refere Máximo-Esteves (2008), é um conjunto de notas de campo, ou seja, o registo daquilo que é observado, de forma descritiva, é também o local em que se inclui o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que se inclui os sentimentos, as emoções e as reações, através destes registos é possível, para o investigador, analisar, avaliar, construir e reconstruir as perspetivas de melhorar as

práticas. Por ser um instrumento pessoal, detalhado e descritivo, é bastante potenciador da percepção de dilemas com que o investigador se pode deparar, que sem este suporte poderiam passar despercebidos, por este motivo é considerado um instrumento potenciador da reflexão. Este instrumento de recolha de dados obriga a um registo sistemático de observações feitas pelo investigador. Desse registo fazem parte: (i) observações informais de como decorreu a atividade proposta; (ii) reconstrução de diálogos; e (iii) a forma como as crianças reagiram às atividades. O diário de bordo surgiu com a necessidade de registar todas as notas sobre o que fomos observando durante a ação educativa, nomeadamente as conversas das crianças no decorrer das atividades realizadas, bem como reflexões sobre as mesmas. Durante a PP fizemos uso do diário de bordo como instrumento de registo das situações vivenciadas, dos diálogos e das reflexões estabelecidas com o grupo de crianças durante a ação e na pós-ação. Trata-se de um instrumento privilegiado para o registo de dados recolhidos durante e após PP, na medida em que relata a ação, as reações, os comportamentos inesperados e acontecimentos significativos que vão merecer uma posterior análise. Ou seja, constitui-se como “um instrumento de reflexão sobre a prática” (Cañete, 2010, p.130), permitindo posteriormente agregar uma reflexão mais sustentada e aprofundada em torno do que se escreve. Recorremos ao diário de bordo de uma forma sistemática e a sua escrita expressa as atividades feitas pelas crianças ao longo do dia. Logo, é um documento de análise e de reflexão em que estão registadas as notas de campo e as reflexões sobre o que vimos e ouvimos, mas também as nossas preocupações, decisões, sensações e apreciações. O uso do diário de bordo ocorreu todos os dias, em ambos os contextos, e a escrita foi produzida após a observação das atividades feitas pelas crianças.

Quanto aos registos fotográficos surgiram a fim de complementar outros instrumentos de recolha de dados. Através das fotografias foi possível ilustrar as atividades concretizadas, bem como os trabalhos realizados pelas crianças no decurso das mesmas. Neste sentido, corroboramos as palavras de Bogdan e Biklen (2013) quando afirmam que, na maior parte das vezes, a máquina fotográfica é “utilizada como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (p.189). Também nos permitiu obter “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e sua forma de apresentação em determinadas situações (Bogdan, & Biklen, 2013, p.141). Logo, as imagens capturadas são documentos que contemplam uma informação visual que posteriormente possa ser analisada.

O inquérito por questionário é um instrumento de investigação tendencialmente quantitativa que tem por objetivo recolher informações, baseando-se, normalmente, na inquirição de um grupo em estudo. Este instrumento é caracterizado por ser feito sem haver interação direta entre o investigador e os inquiridos, no qual o investigador se dirige ao sujeito para obter a informação que procura. Como tal, é importante ter em conta o que se pretende e como se vai avaliar, sendo necessário rigor na escolha do questionário a utilizar de forma a aumentar a sua credibilidade (Sousa, & Baptista, 2011). Com a aplicação do questionário pretende-se saber de maneira precisa o que se procura, assegurar que as perguntas têm sentido e que todos os aspetos da temática foram abordados. Deste modo, as perguntas formuladas utilizam uma linguagem clara e adequada ao contexto e pretendem recolher informações respeitantes ao objetivo do estudo.

Nesta investigação, o inquérito por questionário, como já mencionado anteriormente, foi realizado aos encarregados de educação das crianças intervenientes neste estudo com o objetivo de perceber e de ter uma perspetiva, mais próxima, da realidade no que concerne aos hábitos de leitura de Lpi em contexto familiar, e perceber a importância que estes atribuem à leitura de livros de Lpi. Ou seja, este instrumento permitiu-nos perceber a opinião dos encarregados de educação/das famílias, no sentido de apurar o que depreendiam acerca da Lpi e da importância que a mesma poderá ter para o desenvolvimento, das suas crianças, nas mais diversas vertentes. Citando Freixo (2009) “o investigador utiliza o questionário com o intuito de obter informações que lhe permita confirmar ou infirmar uma ou várias hipóteses de investigação” (p.197). Como tal, este instrumento constituiu uma ferramenta essencial para conhecermos o contexto familiar de cada uma das crianças.

No ponto seguinte serão identificadas as intenções que delinee para a ação pedagógica em ambos os contextos socioeducativos, tendo em conta as observações e caracterizações efetuadas.

### **3. Descrição e análise da ação educativa**

O desenvolvimento de uma prática educativa potencialmente facilitadora da progressão e do bem-estar das crianças pressupõe levar em consideração as concepções e valores em que se apoia, as estratégias e recursos a que se recorre. Daí que a descrição e análise da ação educativa que apresentamos, neste capítulo, têm por base essas dimensões.

Nesta linha, corroboramos o pensamento de Hohmann e Weikart (2011) quando os autores defendem que é importante reconhecer que “as crianças aprendem através das

suas próprias experiências e descobertas” e que os adultos devem assumir o papel de “apoiantes” do seu desenvolvimento, colocando-lhes desafios e observando-as “para descobrir como (...) pensam e raciocinam” (p.27). O reconhecimento da capacidade das crianças para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, é também sublinhado nas OCEPE (Silva, *et al*, 2016), alertando que tal significa “valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a desenvolver todas as suas potencialidades” (p.9). Supõe ainda, como defende Ferreira (2010), “creditar as crianças como atores sociais e (...) assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação” (p.157).

Ao nível da planificação da ação educativa procuramos ter em consideração as características das crianças de cada um dos grupos em que nos integramos, organizar situações educativas que as desafiassem a envolver-se na sua concretização e atendessem ao que já sabiam, de modo a favorecer a sua progressão. Para obtermos informação que nos permitisse compreender e conhecer as formas de agir, pensar e relacionar das crianças, procedemos à observação atenta de cada uma e do grupo, atribuindo particular atenção às suas diferentes formas de comunicação e expressão. A planificação era elaborada em conjunto com a educadora cooperante e a colega de estágio, o que permitia dar continuidade a atividades e projetos, envolver as crianças em (inter)ações de natureza diversificada, favorecendo uma construção articulada de experiências e saberes. Valorizamos o livro como meio de descoberta, recreação e sensibilização estética das crianças, partindo delas para a exploração de conteúdos de natureza diversificada. Entendemos que, como afirma Gomes (2002), é importante que o gosto pela leitura seja promovida nas crianças, desde cedo, dando-lhes a possibilidade de fazer a leitura do mundo e enriquecer os seus projetos de vida.

Procurando aprofundar a reflexão sobre a intervenção educativa que desenvolvemos no âmbito da PES, passamos a descrever e a analisar um conjunto de experiências de ensino-aprendizagem que promovemos, num primeiro momento em contexto de creche (2.º semestre do ano letivo de 2015/2016) e num segundo momento em contexto de JI (1.º semestre do ano letivo de 2016/2017).

### **3.1. Prática educativa em contexto de Creche**

A prática educativa em contexto de creche, como já antes referimos, decorreu com um grupo de crianças de dois anos de idade. Uma das experiências de aprendizagem que promovemos com elas partiu da leitura da história *Os três porquinhos*, versão de Luísa Ducla Soares (2011). O conteúdo desta história retrata formas diferentes de construção

de uma casa e de envolvimento nesse processo, bem como as implicações que daí podem advir em termos de proteção e segurança pessoal. Segundo Bettelheim (1999) este conto releva o valor do trabalho e da perspicácia, simbolizados através da ação de três porquinhos, propondo-se cada um construir uma casa para morar, mas assumindo diferentes papéis em termos da assunção de responsabilidade e de maturidade para prever os riscos e os problemas que a vida real pode apresentar, bem como para recorrer a meios que podem ajudar a enfrentá-los e a superá-los. Assim, dando prioridade ao prazer de brincar, o primeiro porquinho, o mais novo, enveredou por utilizar materiais (palha) que permitiam fazer a construção sem despender grande esforço, ficando com energia e tempo para brincar, mas sem pensar que a fraca resistência do material representava riscos em termos da sua proteção e segurança. O segundo porquinho, o do meio em termos de idade, revelou já alguma preocupação em construir uma casa mais sólida (utilizando madeira), investindo mais esforço e tempo, mas não o suficiente para que a construção ficasse sólida. Por último, o terceiro porquinho, o mais velho dos três, que atendendo à realidade, procurou evitar correr riscos e não se deixar levar pela procura de satisfação imediata, realizou uma construção que lhe exigiu grande esforço (utilizando pedra) e tempo de modo a que ficasse segura. Releva assim, a importância de aprender a controlar impulsos e a prever consequências de atos que envolvem riscos, representados pela figura do lobo.

Procedemos à narração do conto, com as crianças reunidas em grande grupo, e recorrendo a fantoches de dedo. Cada fantoche representava um porquinho, interpretando o seu papel com um tom de voz diferente. No sentido de integrar melhor as crianças na ação, decurso da narração fomos construindo cada uma das casas referidas no conto e utilizando os materiais respetivos, nomeadamente palha, paus e pedras. Procuramos, ainda, interpretar as ações dos personagens, como por exemplo, a do soprar, efetuada pelo lobo para tentar derrubar cada uma das casas construídas, solicitando a colaboração das crianças nesse processo de modo a promover a sua participação. Ao longo da narração as crianças manifestaram-se atentas e acompanharam a narração, expressando reações em relação às falas de cada personagem e cooperando, quando solicitadas.

Após a narração da história, dialogamos sobre a mesma, identificando situações que, a cada criança, despertou maior interesse, e indicando as personagens que nela entraram, o que diziam, o que faziam e os materiais que utilizaram. Das várias ideias expressas pelas crianças, destaca-se uma em que a criança procurou encontrar uma justificação alternativa à apresentada no texto, para justificar o facto de a casa de pedra

não ter caído, quando o lobo soprou: “A casa de pedra não caiu porque o lobo não tinha força para soprar, já estava cansado” (Nuno).

Ainda relacionado com a história, elaboramos e apresentamos às crianças um livro, no qual se encontravam ilustradas as várias passagens da mesma, mas não incluindo as personagens. Estas correspondiam às figuras dos fantoches de dedo utilizados na narração, representando três porquinhos. Relembrando a história, propusemos às crianças que colocassem a figura de cada personagem no espaço a que correspondia. A ideia suscitou a participação das crianças, processo que foi facilitada pelo uso de fita de velcro para mais facilmente poderem colar e retirar as figuras, como a figura 3 (*vide* Anexo I) permite ilustrar.

Tirando partido do conteúdo da história e do manuseamento das figuras dos três porquinhos, propusemos às crianças a exploração de uma lengalenga que se apresentava incompleta, desafiando as crianças à procura de uma palavra para completá-la. O desafio continuava com a repetição da lengalenga, surgindo sob a forma de jogo, sendo esta:

Três porquinhos pequeninos,  
Foram juntos passear,  
Para fugirem do lobo,  
Puseram-se os três a ...

Nas duas primeiras vezes terminamos nós, utilizando as palavras andar e caminhar, nas seguintes solicitámos a participação das crianças, tendo indicado: dançar, correr, marchar; passear; dormir; saltar.

É de relevar a participação das crianças na atividade, indicando ações que poderiam ser realizadas pelos “três porquinhos” e que de entre as seis palavras apresentadas quatro delas rimavam com a palavra da lengalenga, “passear”. Uma dessas palavras repetia a ação apresentada passear, mas que aceitámos, tal como as duas que não rimaram pois referiam-se a ações que poderiam fazer. A exploração e a repetição da lengalenga contribuíram para que algumas crianças pudessem memorizá-la e identificar palavras com sons semelhantes ou seja que rimam.

Neste âmbito, importa considerar que as lengalengas são jogos de palavras rimadas com um carácter lúdico, que favorecem o desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes desenvolver competências de imaginação, memorização, expressão oral e a articulação verbal, entre outras. Como referem as OCEPE (Silva, *et al.*, 2016), “as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas (...) são meios de trabalhar a consciência linguística, em contextos de educação de infância (p.64).

Reconhecendo que a interação com os pais/família é importante para a criação de um ambiente favorável à participação na integração e aprendizagem das crianças (Post, & Hohmann, 2007; Formosinho, & Oliveira Formosinho, 2008), entendemos enviar-lhes um bilhete com a lengalenga escrita e um fantoche de dedo, semelhante ao que havíamos utilizado para contar a história e incluído no livro introduzido na sala, com o objetivo de promover o diálogo e conhecimento das experiências educativas vividas pelos(as) filhos(as) na creche.

Propusemos às crianças que escolhessem o fantoche que queriam levar para casa, diversificando estes apenas na cor da figura. Envolver as crianças na realização de escolhas e da tomada de decisão é muito importante, pois, contribui para a construção da autonomia e assunção progressiva de responsabilidades (Silva, *et al.*, 2016). No decorrer desta ação duas crianças, que são irmãos, escolheram fantoches em que a figura tinha mesma cor, e quando uma delas se apercebeu disso, quis trocar, mas como não havia mais para poder escolher, trocou com um colega. Criaram-se, portanto, não apenas oportunidades de escolha, mas também de relação entre as crianças.

Utilizando os materiais que havíamos levado para sala (palha, os paus e pedras), propusemos às crianças construir instrumentos musicais com eles. Assim, organizámo-nos em três grupos de trabalho, construindo cada um deles uma maraca, utilizando cada um dos três grupos um material diferente.

Quando construídas as três maracas, em grande grupo, escutamos silenciosamente o som produzido por cada uma delas, observando que o som da maraca de palha era mais fraco, a que tinha paus de madeira produzia um som mais forte e a de pedras fazia ainda um som mais forte, sendo, portanto o mais forte de todos. No decorrer desta atividade, as crianças iam interagindo umas com as outras, trocando de maracas com os colegas e fazendo comentários sobre o som produzido. A produção de sons provocava prazer, sendo este esboçado através de sorrisos e de alertas para o som produzido. Estes instrumentos foram integrados na área da expressão musical, podendo continuar a ser explorados pelas crianças.

Por sua vez, o livro que havíamos construído para ilustrar a história foi integrado na área da biblioteca, de modo a estar ao dispor das crianças e ser utilizado no tempo de trabalho nas áreas. No decurso da prática educativa foi possível observarmos que as crianças utilizavam estes materiais com alguma regularidade. Em relação ao livro algumas crianças solicitavam-nos a contar-lhes a história, na qual iam participando, incluindo, por vezes, referências a partes da mesma ou indicando as imagens a que se

referia o narrado. A nota de campo que a seguir se apresenta ilustra algumas das situações observadas:

O Filipe levantou-se da área da biblioteca com o livro da história *Os três porquinhos* na mão e chamou-me para lhe contar a história. Fui ao seu encontro, sentei-me a seu lado e comecei a contar-lha, acompanhando as imagens. O João e a Matilde foram sentar-se junto a nós, escutando a narração. A Carla e a Sofia quiseram que eu lhes contasse também a história e quando terminei quiseram ser elas a contar-ma.

(Nota de campo, 25 de maio de 2016)

Apesar do destaque que atribuímos ao livro da história *Os três porquinhos* ao longo do estágio procedemos à integração de vários outros livros de histórias que entendemos ser pertinentes para crianças desta faixa etária, do ponto de vista da sua aprendizagem e desenvolvimento. Procurámos escolher e incluir histórias que suscitassem o gosto pelos livros e pela leitura, para o que era tida em conta a qualidade das imagens e do texto. Um dos principais objetivos em que se centrou a nossa ação prende-se com o enriquecimento e dinamização da área da biblioteca da sala de atividades, sendo de considerar as limitações que apresentava em termos de quantidade e de variedade de livros, bem como de mobiliário, pois, nem dispunha de uma estante para poder coloca-los de modo a facilitar uma fácil consulta e organização. Em conjunto com educadora cooperante arranjamos uma estante e incluímo-la nessa área, criando um espaço mais acolhedor e desafiador à utilização dos materiais existentes ou que íamos levando e integrando nessa área. A prática de levar livros para a sala de atividades tornou-se um hábito saudável não apenas dos adultos como também das crianças.

Os livros levados pelas crianças nos dias em que decorreu a prática educativa foram: *Dançar as nuvens; Os quatro amigos; Mosca Fosca; Elmer; Os meus pequenos amigos – Quica, a galinha; Elmer e os opostos; Livros Maravilhosos: Aves; Os ovos misteriosos*. Por informação da educadora, as crianças levaram muitos outros livros no decurso do ano. Os livros das crianças eram utilizados, sobretudo, nos momentos do final da manhã e da tarde, ou no tempo de atividades nas áreas, para fazermos a leitura e a exploração dos mesmos com as crianças.

Observamos que o grupo de crianças era muito recetivo aos livros, muitas das crianças no tempo de atividades nas áreas, escolhiam a área da biblioteca para observar e manusear livros, pegando nos mesmos e tentar contar a história, folheando-os e dialogando sobre os mesmos. As crianças solicitavam muitas vezes os adultos para lhes contar as histórias que eles escolhiam. Foi possível observar que, durante o momento do

conto ou leitura de histórias, as crianças se mantinham em silêncio e atentas. Muitas vezes depois de ouvirem o adulto contar-lhes ou ler-lhes uma história eram elas que queriam contar, dirigindo-se tanto aos adultos como aos colegas.

Num dia, em que não havíamos integrado livros na área da biblioteca, uma criança (Filipe) no decurso da manhã perguntou-me se não tinha levado livros. Surpreendida com a pergunta, permaneci, por uns breves momentos em silêncio, depois convidei a criança a ir comigo, buscar à minha pasta, um livro que havia levado. Era um livro com a história do *Capuchinho Vermelho*. A criança dirigiu-se com ele à área da biblioteca, começou a folheá-lo e disse-me: “Patrícia, o lobo nesta história, vai comer a avó” e contou a história toda.

(Nota de campo, 24 de maio de 2016)

Refletindo sobre a experiência de aprendizagem descrita, importa relevar os seus possíveis contributos em termos da sensibilização para a importância que o contacto com os livros pode assumir em contexto de creche, envolvendo crianças, profissionais e pais/família nesse processo. Merece também reflexão o valor formativo que integra a exploração de lengalengas com crianças pequenas, pois, a vertente lúdica que as caracteriza desafia as crianças a envolver-se na sua interpretação, contribuindo como afirma Leal (2009), para “o desenvolvimento de importantes capacidades de natureza cognitiva, motora e linguística ou artística, estimulando a criatividade e a imaginação da criança, a sua inteligência e a sua capacidade para comunicar e resolver problemas” (p.3). Ao brincar com a língua, as crianças manipulam-na e vão aprofundando a sua consciência fonológica. Assim, as brincadeiras com lengalengas apresentam um enorme potencial pedagógico-didático, contribuindo para a evolução da consciência fonológica e linguística das crianças, facilitando a aprendizagem da leitura e da escrita. De facto, estas envolvem habilidades de compreensão, interação oral, identificação e manipulação de estruturas que compõe a linguagem oral e escrita, bem como capacidades de memorização. Ao nível da área da Formação Pessoal e Social foi relevada a importância do envolvimento pessoal e da persistência na concretização de tarefas, enquanto elementos facilitadores de aprendizagem e progressão das crianças. Segundo Bethelheim (1999) pode entender-se que o conteúdo desta história ilustra a força do *ego* e do *super ego* que existe em cada um de nós. Releva que a satisfação pessoal pode advir do respeito pela realidade e do uso inteligente do pensamento para enfrentar e superar problemas, que podem aparentemente ser mais fortes do que a própria pessoa. Assim, a ação dos *Três Porquinhos* dirige o pensamento das crianças para o seu próprio desenvolvimento, sem lhe dizer como devem ser, mas permitindo-lhe tirar as suas próprias conclusões (*idem*). A representação da

história constituiu-se como uma oportunidade de observar e interpretar o desempenho de diferentes papéis e de representação tridimensional de figuras, como as que se referiam às casas construídas. Ao nível da expressão artística relevamos a construção de instrumentos musicais, em pequenos grupos, constituindo-se como um processo socializador e facilitador do manuseamento de diferentes materiais, exercitando a motricidade fina, bem como de descoberta. Ao nível da área do Conhecimento do Mundo foi relevada a importância que revestem alguns recursos materiais e o saber tirar partido deles. Considerando o trajeto desenvolvido, entendemos sublinhar as oportunidades de recreação e de aprendizagem promovidas, favorecendo a ação e a descoberta, bem como o envolvimento de todos, crianças e adultos, na concretização do mesmo.

### **3.1.2. Descobrindo com a história Um Bicho Estranho**

Outro conto que exploramos com as crianças, em contexto de creche, foi *Um bicho estranho*, de Mon Daporta, traduzido para português por Ana Noronha (2010). Trata-se de um livro de pequeno formato que segue a fórmula dos chamados “contos sem fim” e que, apesar da simplicidade que apresenta do ponto de vista literário e artístico, destaca-se pelo “jogo” que estabelece com as crianças, desafiando-as a descobrir, de forma lúdica, a função da leitura (<https://www.bertrand.pt/ficha/um-bicho-estranho?id=1956729>). Tal acontece porque o livro está estruturado de modo a poder ser lido em duas direções, pelo que, ao terminar a história, gira-se o livro e a história recomeça e, assim, sucessivamente, sem que haja um final definitivo. Como pode ler-se na sinopse que a livraria Bertrand apresenta do livro, trata-se de “um conto para contar, em que a rima e o ritmo são fundamentais, partindo de uma estrutura de oito sílabas que se mantém ao longo de toda a história” (*idem*).

A história começa indicando que o narrador encontrou um animal estranho, que lhe parece ser um ovo e, no final, vai perceber que se trata de um rato. Assim, o texto vai desafiando as crianças à descoberta que animal será o bicho estranho. Acharmos pertinente explorar este livro com as crianças, pelo desafio à imaginação e questionamento que suscitava e pela riqueza de atividades que a partir dele podiam ser desenvolvidas. A exploração do tópico animais, desperta, desde cedo, curiosidade nas crianças, pelo movimento e expressividade que apresentam e pela interação que, com alguns deles, lhes é possível estabelecer. O conhecimento do nome, do habitat e de algumas das suas características físicas, ajudam à compreensão do mundo que nos rodeia, pelo que importa promover e apoiar o desenvolvimento desse tipo de experiências. A relação afetiva que

se estabelece, por vezes, com alguns animais merece também ser tida em conta, em ordem à valorização do papel de cada espécie na construção de uma ecologia ambiental salutar. Releva-se a importância que representam alguns filmes e vídeos, hoje disponíveis na *internet* ou *televisão*, para ajudar-nos a conhecer alguns animais integrados no seu habitat natural e com os quais nem sempre é possível ou seguro estabelecer um contacto direto.

Retomando a descrição da atividade que se centrou em torno da leitura do livro *Um bicho estranho*, esta foi realizada, em grande grupo, e acompanhada de imagens projetadas com recurso ao retroprojetor, indo sobrepondo acetatos de modo a ir configurando a imagem até ficar completa a figura do animal representado. No decurso da narração, procuramos criar pausas e expressões de interrogação, no sentido de encorajar e apoiar as tentativas de descoberta que as crianças iam expressando, como as seguintes afirmações permitem perceber: “É uma pedra” (Filipe); “É uma maçã” (Nuno); “É um lobo” (vários).

No final da história viramos as folhas de acetato e mostramos às crianças a imagem completa, identificando dizendo várias, em coro, ainda que com diferentes habilidades de verbalização: “é um rato”. O prazer e alegria de ter descoberto e decodificado a mensagem icónica foi, por elas, expresso através de risos e palmas.

Seguindo a estrutura organizativa da história do livro demos continuidade à leitura e, conforme o desenrolar da mesma, retirando um elemento, de cada vez, à figura do rato. As crianças manifestavam ficar tristes face ao desmembrar progressivo da figura, verbalizando expressões como: *Ohh* (vários). Quando se aperceberam que o “rato” já não era “rato” ficaram muito tristes e disseram que já não existia rato. Na continuidade desta atividade apresentamos um boneco, feito em tecido com uma forma semelhante à da figura do rato, que apelidamos de “bicho estranho”. Ao verem o boneco, as crianças ficaram entusiasmadas e agitadas, manifestando querer apalpá-lo e brincar com ele. Deixámos que o fizessem e combinámos trabalhar com ele mais tarde, tendo como intencionalidade educativa colocar as partes do corpo, orelhas, olhos, nariz, patas e cauda, no respetivo lugar, apresentadas estas como peças soltas, mas que podiam ser coladas, utilizando fita de velcro para poderem ser facilmente retiradas ou colocada. No decurso da atividade observamos que as crianças revelavam destreza na manipulação dos materiais e envolvimento na concretização da tarefa.

No sentido de alargar a experiência iniciada de diálogo e descoberta de diferentes animais e de promover a observação do mundo que nos rodeia, propusemos às crianças irmos para o espaço exterior de recreio procurar “bichos” (animais), com o objetivo de

observá-los e identificá-los. As potencialidades e oportunidades educativas que o espaço exterior pode oferecer são sublinhadas nas OCEPE (Silva, *et al.*, 2016), defendendo que mereciam a mesma atenção que o espaço interior. O autores (*idem*) relevam ainda que:

o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais (p.90).

As crianças conseguiram encontrar formigas, aranhas, pássaros, borboletas, joaninhas, caracóis e minhocas. A procura de animais no exterior da sala de atividades, foi uma atividade muito rica e estimulante para as crianças, manifestando-se francamente motivadas e entusiasmadas a tentar encontrá-los e partilhar esse facto com o grupo. Quando uma criança encontrava um animal chamava os adultos e colegas para irem ver, manifestando satisfação por ter conseguido “dar resposta” à proposta lançada. Porém, o interesse em tocar-lhe e pegar com a mão era grande e exigia um autocontrolo que alguns deles ainda não revelavam.

Foi interessante observar que as crianças não se dispersaram, como se pode observar nas figuras 4, 5, 6, 7 e 8 (*vide* Anexo I), andando em grupo e, algumas delas, procurando em conjunto, o que nos surpreendeu, dada a sua faixa etária e manifestarem um comportamento diferente do apresentado em tempos de recreio, realizados anteriormente. Nesta atividade, foi-nos possível perceber que o grupo de crianças gostava muito do contacto com o exterior, fazendo muitas perguntas acerca do que iam observando e descobrindo, e chamando-nos à atenção para observarmos com eles, como os seguintes exemplos das suas falas evidenciam: “Patrícia a formiga está a levar uma migalha de pão para casa para dar de comer aos filhos” (Filipe); “Patrícia os pássaros que estão ali na árvore estão a catar, escuta” (Rafael); “Patrícia a joaninha tem pintas” (Constança).

Para além das atividades acima descritas, importa salientar que no decurso deste pequeno projeto desenvolvido com as crianças, levámos e integrámos na área da biblioteca uma grande variedade de livros sobre os animais. Esses livros foram muito procurados e explorados pelas crianças no momento de brincadeira nas áreas, como as imagens das figuras 9 e 10 (*vide* Anexo I) ilustram.

Apoiámos as crianças na exploração dos livros, sentando-nos com elas na área da biblioteca e dialogando sobre os animais que iam aparecendo nas imagens, incidindo

sobre algumas das suas características e o som que produziam. Um desses livros tinha o pelo dos animais em relevo, com uma textura próxima do real, permitindo explorar e descobrir diferentes sensações tácteis, dizendo: “As ovelhas têm o pelo fofinho” (Nuno). Reproduzimos o som de vários animais (cão, gato, burro, cavalo, porco, vaca, galinha, galo, ovelha, leão, macaco e grilo). Algumas crianças manifestaram observar algumas diferenças, nomeando-as: “Os elefantes têm a tromba grande” (Nuno); “A girafa tem o pescoço grande” (Matilde); “A zebra tem riscas pretas e brancas” (Filipe).

Embora ao longo desta experiência de aprendizagem fossem explorados conteúdos relativos às diferentes áreas de conteúdo, assumiu particular ênfase a área de Conhecimento do Mundo, na qual o tópico dos animais se integra. Os objetivos a que nos propusemos concretizar centraram-se em sensibilizar as crianças para a importância de conhecer o mundo em que nos integramos e favorecer o desenvolvimento de sentimentos positivos em relação aos animais, como os de respeito, valorização e proteção dos seres vivos, bem como em promover a expressão e espírito de descoberta das crianças. Nesta linha, as atividades promovidas em torno da história *Um bicho estranho* e a partir dela, apresentaram-se particularmente pertinentes do ponto de vista da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pelas oportunidades criadas de comunicação e expressão, de escuta, de indagação e de confronto de opiniões, sobretudo no decurso da visualização e narração da história, tentando descobrir de que “bicho estranho” se tratava. O contacto com o meio próximo, observando, questionando e descobrindo, foi outra dimensão contemplada, possibilitando alargar conhecimentos e reconhecer a importância que, nesse processo, pode assumir a observação. É de sublinhar que a atividade em que as crianças foram para o exterior da sala de atividades à procura de animais de pequeno porte, gerou particular motivação e envolvimento na concretização da ação, e favoreceu a compreensão de que na natureza existe uma grande diversidade de seres vivos, alguns deles habitando próximo de nós. Procuramos, assim, alertar e promover nas crianças valores, atitudes e comportamentos facilitadores da assunção de cidadania responsável e valorativa do património natural, cultural e paisagístico de que dispomos. O conhecimento destes princípios e valores são importantes para que as crianças, desde pequenas, vão aprendendo e tomando consciência do papel que a todos cabe na preservação dos recursos naturais. Assim, refletindo sobre esta experiência de ensino-aprendizagem parece-nos que os objetivos que definimos foram concretizados, favorecendo a concretização de um conjunto de aprendizagens conscientemente orientadas para o enriquecimento cultural, social e relacional das crianças, assumindo

nele um papel ativo. Todavia, pensamos que teria sido uma mais-valia se as crianças pudessem ter tido oportunidades de contacto com outro tipo de animais, nomeadamente através de visitas ao exterior, como por exemplo ao parque biológico de Vinhais, onde poderiam observar animais que vivem num meio de quinta. No entanto, não nos era possível fazer este tipo de atividades dado as normas de segurança que o transporte de crianças desta idade (1 a 2 anos) exige e não dispormos desses meios.

## **3.2. Ação educativa em contexto de Jardim de Infância**

### **3.2.1. Explorando uma lenda**

Observando que as crianças revelavam alguma dificuldade em partilhar os brinquedos e materiais com os colegas, e porque a nossa intervenção coincidia com a semana em que se comemorava o dia de S. Martinho (11 de novembro), resolvemos aproveitar a Lenda subordinada ao mesmo título para promover atividades que permitissem familiarizar as crianças com esses valores e práticas, no quadro de uma cidadania solidária e democrática. Neste âmbito corroboramos a opinião de Mousinho (2008), quando defende que para educar para a compreensão humana é importante educar em valores e em atitudes, processo que, entendemos dever ser promovido com as crianças, desde cedo, promovendo a sua formação pessoal e social. Nesta faixa etária, o educador tem um papel crucial em ajudar as crianças a aprender a compreender e respeitar regras e valores sociais, morais e éticos essenciais para a sua integração social e sucesso pessoal. Corroborando as palavras de Spodek (2010), “as crianças precisam de orientação dos adultos, e esta orientação deverá incluir razões lógicas e pró-sociais (...) para promover o desenvolvimento moral das crianças” (p.397).

Nesta linha de pensamento, a escolha da lenda de S. Martinho para explorar com as crianças assentou em objetivos pedagógicos, como o de promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática e solidária. Esta obra dá destaque à mensagem de que é preciso saber olhar para o outro, dar atenção a todos e saber partilhar. Integra, assim, uma mensagem que nos pareceu importante para partilhar com o grupo, não só para favorecer a descentração pessoal que caracteriza a etapa de vida pré-escolar, como também para aprender a enfrentar os perigos que a sociedade materialista em que vivemos apresenta.

A lenda conta a história de um cavaleiro chamado *Martinho*, que regressando a casa de uma viagem é solicitado a ajudar uma pessoa necessitada de bens (agasalho e comida), procurou ajudá-lo, partilhando com ele os bens de que disponha (repartindo com ele a

capa que trazia vestida). Assim, de forma subtil a lenda releva valores de solidariedade, de respeito pelo ser humano e de participação ativa, na procura de soluções que possam ajudar aqueles que nem sempre usufruem da proteção que, do ponto de vista dos princípios definidos na Declaração dos Direitos Humanos (1948), devem ter acesso. Aborda ainda, questões meteorológicas ligadas a estados do tempo (fazer frio, surgir uma tempestade, brilhar o sol), que podem observar-se na estação em que o dia se comemora (no outono).

Procedemos à narração da lenda, em formato áudio e ilustrada através de teatro de sombras chinesas. No final, dialogámos com as crianças sobre a mesma, abordando várias questões e discutindo diversas opiniões, como por exemplo, sobre a atitude do personagem “O cavaleiro foi amigo do mendigo” (Gabriela) e sobre as condições climáticas “O vento soprava com muita força e as folhas voavam” (Gabriela), “A trovoadra era muito forte” (Gabriela). No geral, as crianças manifestaram ter percebido o conteúdo da lenda, referindo algumas pormenores da narração e outras acrescentando ideias que ajudavam a retratar o espaço e o tempo em que decorria a narração.

As crianças quiseram manipular as figuras de sombras e, quando o faziam, interagem com o material e os colegas, ampliando a partilha de ideias. Apesar de se observar alguma agitação, para o que concorria o desejo de acesso aos materiais foi também possível observar o esforço manifestado para partilhá-los e criarem bom entendimento. Tirando partido da manipulação das figuras por parte das crianças, propusemos-lhes fazerem o reconto oral da lenda, à medida que iam representando. Considerando que a manipulação das figuras integrava um número limitado de crianças, discutimos como poderíamos fazer para que o interesse de todos pudesse atendido, acordando manter o material à sua disposição no tempo de atividades nas áreas, partilhar os materiais e respeitar a vez de cada um fazer. Em conjunto com as crianças, escolhemos o narrador e as personagens. O reconto foi feito mais que uma vez para que todas as crianças tivessem oportunidade de participar na atividade. Ao efetuar o reconto as crianças revelavam prazer em improvisar e reproduzir com entoação, ajudando-se quando alguma fazia pausas mais longas ou revelava saltar pequenos passos que tinham sido narrados na versão por nós apresentada. Neste sentido, concordamos com o previsto nas OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) quando afirmam que expandir a comunicação entre crianças, em diferentes contextos permite-lhes dominar a comunicação como emissores e como recetores. Apresentamos em anexo (*vide* anexo V) os textos narrados por três crianças, pertencendo cada uma a um grupo diferente de representação. O facto de registarmos e poderem observar-nos a

fazer essa tarefa, proporcionou oportunidades de sensibilização das crianças para a escrita e a leitura, podendo perceber que o que se diz pode escrever-se e o que se escreve pode ler-se.

Apesar das três crianças terem contado a lenda de maneira diferente, umas com mais pormenores do que outras, permitiu-nos perceber, que as crianças ficaram com uma ideia estruturada da sequência da lenda. Ao longo da narração da lenda as crianças que estavam a interpretar o papel dos personagens da mesma, interpretaram-nos seguindo o texto, evidenciando o prazer e o envolvimento na representação do papel assumido.

Mais tarde, entoamos e exploramos com as crianças a melodia de uma canção, alusiva ao São Martinho, acompanhada com o som da viola. No decorrer desta atividade, uma criança disse que sabia uma canção sobre os castanheiros e sugerimos-lhe que a ensinasse ao grupo de colegas. A criança entoou-a, acompanhando com gestos. A valorização da expressão musical é muito importante, pois proporciona o desenvolvimento de competências diversas, relativas à atenção, concentração, memorização, imaginação, sensibilidade estética e emocional, socialização, percepção auditiva e expressão corporal. Pode ainda contribuir para a criação de momentos de relaxamento e de recreação. Podemos, assim referir que as atividades de música podem constituir-se, de maneira indelével, como reforço do desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e sócio afetivo (Silva, *et al.* 2016).

Demos continuidade à exploração do tópico abordado na canção entoada, incidindo sobre as castanhas, tratando-se de um fruto utilizado, tradicionalmente, na região transmontana para comemorar o dia de São Martinho, fazendo magustos. Foram vários os saberes revelados pelas crianças sobre o tópico em debate, dos quais damos conta no mapa conceptual que se apresenta na figura 11 (*vide* Anexo I). As opiniões expressas deixam perceber que as crianças possuem já conhecimentos pertinentes acerca do mundo físico que as rodeia, construídos a partir de fontes diversas de informação, como a experiência direta, como a de que os ouriços picam, tendo o Carlos acrescentado: “ eu já me piquei num” e quando solicitámos a Gabriela a clarificar como fazia a mãe para esmagar os ouriços com os pés, ela acrescentou: que era com os sapatos para não se picar”. Outras crianças referiram que já tinham visto castanhas, mas não sabiam o que eram os ouriços. Assim, procurando responder a interesses e necessidade formativas das crianças, levamos para a sala de atividades ouriços e, em grande grupo, procedemos à observação e exploração táctil dos mesmos. No decurso da atividade solicitámos cada uma das crianças a abrir um ouriço e contar o número de castanhas que nele existia, no sentido de descobrir se todos teriam, ou não, o mesmo número de castanhas. Algumas crianças

solicitaram a nossa ajuda, manifestando receio de se picar, embora os ouriços estivessem já bastante abertos. Cada uma ia mostrando e nomeando o número de castanhas que tinha retirado do ouriço e chegámos à conclusão, que uns tinham três, outras duas e, alguns, apenas uma.

Após a exploração e manuseamento das castanhas, realizámos jogos matemáticos com os ouriços e as castanhas, formando conjuntos. Segundo Botas e Moreira (2013) “uma das formas de promover diferentes experiências de aprendizagem matemática enriquecedoras é através do uso de materiais didáticos” (p.254). Depois de se terem formado conjuntos, fez-se a contagem dos elementos pertencentes a cada um deles, desenvolvendo assim o sentido de número e identificar qual deles tinha o maior ou menor número de elementos. Segundo Castro e Rodrigues (2008) “contar objectos implica o domínio de determinadas capacidades que, uma vez mais, se vão desenvolvendo, experimentando e observando, sempre com o apoio do outro (adulto ou criança) e da contagem oral” (p.18). Durante esta atividade, foi notória a interação estabelecida entre as crianças e o seu empenho na concretização da mesma.

Ainda relacionado com a atividade anterior, propusemos às crianças que no tempo de trabalho nas áreas, poderiam decorar a figura de uma castanha, explorando o domínio da educação artística, mais especificamente, o subdomínio das artes visuais. Todas apoiaram a ideia e manifestaram querer decorar a figura apresentada. Sugerimos ainda, decorar de uma maneira diferente, ou seja, utilizando a técnica de pintura com esponja. A ideia pareceu agradar ao grupo, como a afirmação proferida por uma criança ilustra: “Ahh... Que ideia tão gira... Eu nunca fiz isso” (Miguel). Para a concretização da proposta, organizámos o grupo em pequenos grupos de 5 elementos, contando com o apoio de um adulto. Distribuímos a cada um deles um prato com tinta e uma esponja, tendo que partilhar o uso deste material entre os elementos do grupo.

No início da atividade surgiu alguma perturbação e agitação, pois, as crianças queixavam-se de que os colegas não emprestavam o material. Interrompemos a atividade e explicámos que é importante partilhar o material com os colegas, que não podíamos querer tudo para nós, que devíamos fazer como o cavaleiro da lenda de São Martinho, sendo generosos e amigos. Portanto, deveríamos partilhar os materiais com que gostamos de trabalhar, porque os ouros também gostam de os utilizar. A Gabriela rematou o diálogo, dizendo: “pois, devemos ser todos amigos e partilhar as nossas coisas com os outros. Não podemos querer as coisas só para nós, não podemos ser assim.” Por sua vez, o Miguel acrescentou: “Eu vou começar a partilhar as minhas coisas com vocês

amiguinhos”. Depois desta pequena interrupção, o trabalho foi retomado, começando as crianças a organizar-se melhor entre si, e não manifestando tanta agitação.

Quando todas as crianças terminaram a atividade, pusemos os trabalhos a secar. Mais tarde, perguntámos às crianças o que elas gostavam de fazer com as pinturas realizadas. Surgiu a ideia, de as decorar com olhos, nariz, boca e pernas, uma vez que tinham braços. Essa sugestão mereceu consenso, e cada criança decorou a figura da castanha a seu gosto. No decorrer desta atividade, surgiu uma situação que mereceu a nossa atenção e reflexão. Uma criança pintou a figura com lápis de cor de cor preto, e três crianças começaram a tecer comentários depreciativos sobre o seu trabalho, dizendo-lhe que a pintura dela estava feia e que ela não sabia fazer. A criança ficou triste e começou a chorar. Interferi na situação chamando à atenção das crianças para a atitude que estavam a ter com a colega e alertando que, cada uma, podia pintar a figura como melhor entendesse e por aquela pintura estar mais escura, não deixava de, quando terminada, poder ficar bonita e até parecida com uma castanha. Acrescentei que a mim me parecia que aquela pintura estava a ficar bonita, embora ainda não terminada e incentivei a criança a não desistir e continuar o trabalho. A criança com alguma timidez e um semblante triste dirigiu-se a mim, dizendo-me: “tu disseste que minha castanha está bonita, mas eu gostava de lhe fazer os olhos, a boca e o nariz, mas, como está toda preta não vou conseguir fazer” (Maria). Acalmei-a e disse-lhe que íamos tentar encontrar uma solução, e que me parecia que eu já tinha uma ideia que podia ajudar. Fui buscar corretor e mostrei-o à criança, dizendo-lhe: “Tenho aqui esta tinta branca que pinta por cima da cor preta. Queres experimentar? “E o que é” perguntou a criança”. Respondi-lhe que era corretor que eu utilizava para apagar letras, quando me enganava a escrever. Experimentei numa folha, de modo a criança poder observar o efeito da tinta branca num fundo preto. Sugeri-lhe que se quisesse podia fazer com ela os olhos, a boca e o nariz, como pretendia, referindo que era muito fácil de utilizar. A criança ganhou novo entusiasmo e foi terminar o trabalho. No final chamou-me para o ver, dizendo: “Patrícia, a minha castanha ficou bonita”. Confirmei a sua opinião e, de facto, estava bonita e diferente de todas as outras.

Quando todas as crianças terminaram os trabalhos, propusemos ao grupo elaborar com eles um cartaz e afixá-lo no espaço exterior da sala, numa parede utilizada para a o efeito, permitindo assim mostrar às crianças e adultos das outras salas e aos pais/famílias ou outras pessoas que fossem ao JI poderem ver o trabalho realizado. Intencionalmente, incluímos o trabalho da criança que, inicialmente, tinha sido alvo de atitudes discriminatórias por parte de colegas, no centro do cartaz, como podemos ver na figura

12 (*vide* Anexo I) procurando passar a mensagem da importância do respeito pela diferença e da valorização do esforço na procura de soluções para problemas emergentes.

Ao observarem os trabalhos expostos as crianças manifestaram-se satisfeitas, fazendo uma apreciação positiva dos mesmos. Um dos trabalhos que mereceu comentários e elogios por parte das crianças foi aquele que, inicialmente, havia sido alvo de críticas destrutivas. Aliás uma das crianças envolvidas nesse problema foi uma das que teceu um comentário positivo, em que dirigindo-se à (Maria) disse-lhe: “A tua está muito gira”, o que deixou a criança satisfeita, expressando um grande sorriso. Estas palavras podem entender-se como uma mudança de atitude que pode ajudar a construir valores de respeito pelo outro, do direito à diferença, independentemente das suas potencialidades e limitações, portando em ordem à construção de uma cidadania relacionalmente positiva.

Foi possível observar, por diversas vezes, as crianças a mostrarem os seus trabalhos aos colegas das outras salas, assim como aos próprios pais quando os iam buscar ou levar à instituição. Entendemos assim, corroborar a ideia de Hohmann e Weikart (2011) de que a exposição de trabalhos “é outra das formas de lhes mostrar que valorizamos o seu trabalho e também de partilhar com os pais as peças de arte das crianças” (p.517).

Também, ao nível das atividades de educação física promovemos experiências que facilitassem aprender a partilhar, no quadro de uma abordagem globalizante e integrada de saberes, como se sugere nas OCEPE (Silva, *et al.*, 2016). Neste âmbito, promovemos o envolvimento das crianças em jogos e exercícios que as desafiassem a:

aprende[r] a conhecer e a usar melhor o seu corpo (...); a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos (p.43).

Refletindo sobre os possíveis contributos que esta experiência de aprendizagem pode ter apresentado para a progressão das crianças, importa lembrar as dificuldades em partilhar reveladas, inicialmente, pelas crianças e que, progressivamente, foi sendo possível observar pequenas mudanças, mas importante do ponto de vista da criação de um ambiente educativo internacionalmente mais positivo. O emprestar de brinquedos, o aceitar que outros pudessem usufruir de espaços por si preferidos, foram comportamento que começaram a ser evidenciados ao nível da sala de atividades e do recreio e, em diferentes, em particular ao nível do trabalho nas áreas. Nesta linha, relembramos que o princípio geral de orientação desta etapa educativa se centra, conforme o definido na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97, art. 2.º), em favorecer o desenvolvimento

e integração da criança na vida em sociedade como ser autónomo, livre e solidário. É no contacto quotidiano com os pares e adultos, que elas podem desenvolver esse tipo de competências. Assim, e de acordo com os objetivos que orientaram a ação educativa que promovemos, procurámos: proporcionar às crianças a vivência de um clima democrático, baseado no diálogo, na partilha, na cooperação, na entreajuda e na solidariedade. Foram promovidas competências ao nível das diferentes áreas e domínios de conteúdo contemplados nas OCEPE (Silva, *et al.*, 2016), contemplando as áreas de Formação pessoal e social, de conhecimento do mundo e de Expressão e comunicação, no se refere aos domínios da Linguagem oral, das Artes visuais e do Jogo dramático/teatro. Ao nível da formação pessoal e social relevamos os possíveis contributos das experiências realizadas para o desenvolvimento de atitudes de compreensão, tolerância, respeito pelos outros e de afirmação de cada um. Sublinhamos ainda a importância das mesmas para a construção de uma atitude crítica em relação ao mundo e sociedade em que nos integramos. Neste âmbito merece também reflexão o papel que ao educador cabe assumir, enquanto mediador de interações e facilitador da criação de oportunidades de confronto de opiniões e de ajuda à compreensão de novos entendimentos de algumas situações. Por isso, deve adquirir e assumir um carácter questionador e orientador da ação desenvolvida, no sentido de ajudar as crianças a organizar o seu pensamento e favorecer o desenvolvimento das suas estruturas cognitivas e sociomorais. A participação e o envolvimento das crianças nas atividades levam-nos a sublinhar os seus potenciais contributos para o seu desenvolvimento e formação pessoal e social. Entre outros aspetos salientamos os valores e atitudes presentes nas afirmações das crianças, os momentos de interação vividos, a apropriação das regras de vida em grupo, o conhecimento do outro e de si próprio, os momentos de participação democrática, em grande grupo e pequeno grupo, e também o domínio de outro saber-fazer. Ao nível do domínio das artes visuais, a atividade da pintura proporcionou às crianças a utilização de uma técnica e de um material diferente. O jogo dramático/teatro integrou duas funções, uma de cariz mais lúdico, na qual as crianças puderam encontrar o prazer e o divertimento do jogar, e outra de cariz educativo, na qual o jogo “ensinou” e ajudou a conhecer e a aprender informação sobre o mundo. Esta atividade deu oportunidade às crianças de vivenciarem a *Lenda de São Martinho*, ajudando-as na construção do conhecimento e desenvolvimento de uma ampla expressão verbal, gestual e criadora. Representar a história da lenda, também deu oportunidade e prazer às crianças de fantasiarem e imaginarem todo o desenvolvimento da ação e de partilharem e cooperarem com os amigos. Refletindo sobre a experiência de

ensino-aprendizagem desenvolvida releva-se a construção de práticas de cidadania, em ordem a saber aceitar, respeitar e partilhar com os outros. Para além disso, favoreceu a observação, a classificação e a comunicação, e estimulou a curiosidade, o espírito crítico, a cooperação e perseverança, ou seja, atitudes que se constituem importantes para o desenvolvimento, integração social e sucesso das crianças.

### **3.2.2. Partindo da história *O menino de todas as cores***

A história *Meninos de todas as cores* de Luísa Ducla Soares (2013) foi uma das que exploramos com o grupo de crianças. Este livro retrata a multiculturalidade, evidenciando os valores de respeito por cada um e de convivência entre pessoas de diferentes culturas, procurando conhecer, aceitar e valorizar as diferenças e semelhanças que as caracterizam. Com a exploração desta história pretendemos contribuir para a construção de formas de pensar, entender e de estabelecer relações cordiais entre todos, independentemente das diferenças de cor da pele ou etnia de pertença. É de referir que no grupo se encontravam crianças de cor negra e etnia cigana e que se observava boa relação entre todas, mas que ao nível da organização dos grupos de brincadeira algumas deixavam transparecer atitudes preconceituosas, escolhendo brincar com umas e não com outras. É, neste sentido, de considerar que, segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2010), a investigação mostra que os preconceitos em relação a várias diferenças, relacionadas com a cor da pele, etnia, género e classe social, podem estabelecer-se nestas idades e “saber isso transforma-se numa urgência para a ação, que apela a uma pedagogia preventiva e não remediativa” (p.38). A importância da educação para os valores é claramente reconhecida nas OCEPE (Silva, *et al.*, 2016), acentuando o papel que, nesse processo, cabe assumir ao educador, tanto mais (p.33) “que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (p.33). Esta ideia encontra-se, relevada no princípio-geral que orienta a educação pré-escolar, ao prever-se na Lei-Quadro (Lei 5/97 de 10 de fevereiro) que se favoreça a “formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (art. 2.º). Portanto, importa reconhecer que a autonomia, a liberdade e a solidariedade são valores fundamentais para cada um exercer a cidadania, devendo os diversos contextos educativos em que se insere (família, JI e mais tarde a escola) favorecerem esse processo, contribuindo para a formação da sua identidade, para a aceitação de si e para a valorização do outro, com base no respeito e na tolerância. Por outro lado, deve promover-se a igualdade de oportunidades, constituindo-se a educação

pré-escolar como um contexto que deve proporcionar às crianças efetivas oportunidades de integração social, de enriquecimento cultural e de bem estar-estar pessoal.

Os objetivos pedagógicos definidos na Lei-Quadro de Educação Pré-escolar destacam, também, a importância dos valores na educação pré-escolar, nomeadamente ao nível dos valores democráticos, numa dupla perspetiva, a de inclusão e a de cidadania. Em estreita articulação com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, as OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) destacam igualmente “a participação, a justiça e a cooperação” (p.40), que conduzem necessariamente a um maior sentido de responsabilidade, de respeito pelo outro e pelas diferenças individuais, sobretudo se o educador promover um ambiente favorável às interações e ao diálogo com e entre as crianças. Considerando estas ideias, retomamos a descrição da ação educativa desenvolvida, referindo que começámos por apresentar o livro, propondo às crianças que observassem os aspetos paratextuais, identificando a capa, a contracapa, a lombada e a autora. Consideramos importante abordar estes conceitos, ainda que de uma forma muito superficial, pois através deles as crianças podem contextualizar a história e até perceber as intenções do(s) autor(es) no momento de produção do texto. Através da análise da capa, as crianças tentaram adivinhar o título e conteúdo da história. No sentido de se perceber como decorreu a exploração desses elementos, apresentamos um extrato do diálogo estabelecido, começando por dizer uma criança:

- A capa tem meninos (Luís)

- Muito bem Rodrigo! E sabem-me dizer quantos meninos são? (Ed. Est.)

Todos – 1, 2, 3, 4, 5. São 5. [alguns esticaram o dedo e contaram, outros só olharam e contaram acenando com a cabeça].

- E como são estes meninos? (Ed. Est.)

- Tem cores diferentes, os da cara preta são iguais mas as roupas não são (Gabriela)

[E foram nomeando]: Branco (Ângela); Vermelho (Miguel); Amarelo (Luís); Castanho (Gabriel)

- Têm caras diferentes (Carlos).

- Muito bem! E nós somos todos iguais ou somos diferentes como os meninos da capa do livro?

- A Maria é diferente, é preta (Luís)

- O João também é diferente, é castanho, como eu (Miguel)

- Não faz mal... Somos diferentes, mas somos amigos (Gabriela)

– É isso mesmo. Somos todos diferentes, mas devemos ser todos amigos, brincarmos uns com os outros, partilhar as coisas e respeitar os outros, não é? Sabem... sermos diferentes é bom, e parece-me que este livro é capaz de falar disso, que acham? (Ed. Est.)

- Sim ... e de meninos (Miguel)

- Pois, vocês observaram muito bem a capa, mas agora tenho uma pergunta mais difícil: qual será o título deste livro? (Ed. Est.)

- Não sei! (vários)

- Vamos pensar juntos. Vocês disseram que o livro tinha cinco meninos, todos eles diferentes e com cores diferentes (Ed. Est.)

- Eu acho que o livro se chama *O menino das cores* (Gabriela)

- Eu acho que se chama *A roda dos meninos* (Miguel)

(...) [surgiram ainda outras ideias]

- Vocês pensaram muito bem, qualquer uma das vossas sugestões podia ser o título do livro. Mas, vou ler o título que lhe deu a autora: *Meninos de todas as cores*. E autora é uma senhora que se chama Luísa Ducla Soares.

- Uau Patrícia, que giro! (Miguel)

Iniciamos a leitura, procurando fazê-la de forma expressiva, pois, como refere Mata (2008) “ouvir leitura fluente, com a entoação adequada, facilita o acesso ao sentido e à mensagem” (p.79). Terminada a leitura dialogamos sobre o conteúdo do texto, criando-se uma interessante troca de ideias, sobre a viagem feita pelo menino, o que encontrou, como eram as pessoas, que foi ir descobrindo coisas que ele não conhecia e que pode aprender. Criou-se um diálogo interessante sobre esses aspetos, bem como sobre o grupo, indicando semelhanças e diferenças, valorizando-as, criando um clima de comunicação, em que foi promovida a expressão de ideias e de pensamentos, respeitando a vez de cada um falar e procurando escutar o que diziam. Na sequência do diálogo, abordamos que embora os meninos da história eram todos diferentes, tal como nós somos, e que podiam viver em sítios muito diferentes, mas havia uma coisa muito importante que era igual para todos, é que todos tinham os mesmos direitos. Antes de avançar procurámos saber como esta ideia seria entendida pelas crianças, pelo que resolvemos perguntar-lhes: Que direitos acham que as crianças têm? As respostas das crianças apontam para diversos direitos, como os exemplos a seguir apresentados ilustram, incidindo no direito a:

- Afeto: Receber amor (Sara); Receber abraços (Maria, Mariana, Ângela); Ter coração (Gabriela); Ter amigos (Marco)

- Vida em família: Ter uma família (Liliana)
- Brincar: Brincar (Carolina, Inês, Tiago, Patrícia, José); Receber brinquedos

(Luís)

- Educação: Ouvir histórias (Luísa); Crescer (Tomás e Alexandre);
- Respeito: Ser respeitado (Sebastião)
- Ser feliz: Ser feliz (Marta, Luísa, Gabriel); Receber prendas (Carlos); Sorrir (João)

Os direitos apontados pelas crianças permitem perceber que vão ao encontro dos legalmente definidos na Convenção sobre os Direitos da Criança aprovada em 1989, pelas Nações e ratificada por Portugal, em 1990 mas também que é importante valorizar a sua participação na reflexão sobre questões que lhe dizem respeito, princípio também previsto nesse documento. Duas crianças em vez de direitos apontaram para deveres, incidindo sobre o comportamento a manifestar, referindo uma “portar bem” (Miguel) e outra sobre “Ajudar os outros” (Luísa).

Outra atividade promovida na sequência da exploração da história teve como objetivo favorecer um melhor conhecimento de si próprio, pelo que propusemos às crianças que, em conjunto com os pais e com o apoio deles, ilustrassem uma silhueta levada por cada um para casa, tentando retratar as suas características físicas, como a cor dos olhos, do cabelo, entre outras. À medida que foram fazendo, foram trazendo as silhuetas para a sala. Quando todas as crianças já haviam concretizado a proposta e ter feito chegar à sala a sua produção procedemos à observação das mesmas, reunidos em grande grupo. Esta atividade apresentou-se em nosso entender gratificante do ponto de vista de promover o envolvimento e as famílias em tarefas educativas pré-escolares e dar-lhe continuidade, permitindo, assim, às famílias melhor conhecerem e acompanharem o processo de aprendizagem promovido com os seus/suas filhos(as) e aos educadores uma comunicação e relação mais próxima com as famílias. A representação de características de cada um, podendo recorrer a materiais diversificados, representa também um desafio que convida ao diálogo e à ação em conjunto entre pais/família e crianças.

Tendo sido arquivadas todas juntas, cada criança identificou a sua silhueta e, depois, uma de cada vez mostrou-a aos colegas ao mesmo tempo que ia descrevendo o que tinha feito e quem o ajudou.

O orgulho em partilhar com o grupo era evidente nos rostos das crianças, surgindo perguntas e ideias em torno das mesmas. Corroboramos, assim, a ideia de Hohmann e Weikart (2011) quando sublinham que quando as crianças têm oportunidade de apresentar as suas experiências “os outros, não só as ouvem, como juntam as suas observações e

ideias” (p.342). Apresenta-se também de certa forma, como uma forma de promover a reflexão sobre o trabalho realizado desenvolvendo a sua capacidade de autocrítica, autoavaliação e a de “escuta interna”. Esta atividade foi muito interessante, pois, ajudou a que as crianças melhor pudessem reconhecer as suas características físicas e as dos outros, encontrando e valorizando diferenças e semelhanças, no quadro de aceitação e respeito por cada um e por todos. Deu para perceber que a grande parte do grupo gosta de falar sobre si mesmo e de partilhar isso com os outros.

Num outro momento, mas incluída nesta experiência de aprendizagem, elaborámos um cartaz, em papel de cenário, integrando nele a figura de um globo e uma mensagem que dizia “uma criança tem direito a ...”. A seguir em trabalho, por pequenos grupos, decorámos esse globo e para completar a informação da frase apresentada escrevemos os direitos identificados pelas crianças. Quando terminada a atividade observámos em conjunto o painel que tínhamos elaborado. As crianças gostaram muito e sugeriram colocar lá as silhuetas que haviam elaborado com a ajuda dos pais. Combinámos então coloca-las à volta do globo, representando este o mundo, à semelhança do que se encontrava na contracapa do livro. Resolvemos ainda afixá-lo no placar do corredor de modo a que a comunidade educativa, em particular os pais melhor pudessem observá-lo e apreciá-lo (figura 13 – vide Anexo I). Como Silva, *et al.*, (2016) referem nas OCEPE “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos. Por isso, a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças” (p.26). As crianças ao verem o seu trabalho exposto sentiam-se orgulhosas e felizes, o que traduziam por comentários com crianças e adultos das outras salas, bem como os próprios pais quando os iam levar ou buscar à instituição.

Gostaríamos de ter enriquecido ainda esta experiência com a solicitação da vinda das famílias à instituição, dando a conhecer particularidades das suas experiências culturais, mas devido ao tempo limitado da prática educativa não nos foi possível fazê-lo. Neste âmbito não podemos deixar de relevar que “a família e a escola são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas” (Diogo, 1998, p.17).

Tomando em consideração que um dos direitos mais enunciados pelas crianças foi o de brincar e reconhecendo a importância que o brincar representa do ponto de vista de experiências culturalmente diferentes, resolvemos solicitar ainda a colaboração dos pais para envolver os filhos na partilha dos objetos lúdicos com o grupo de pares. Neste

âmbito, sugerimos às crianças que trouxessem o seu brinquedo preferido para o JI, dando-no-lo a conhecer e poder emprestar ou brincar com ele em conjunto com os colegas. Informamos os pais da proposta feita às crianças para que pudessem colaborar com elas, e saberem que era uma iniciativa tomada em grupo. Para que as crianças pudessem, à medida que chegavam, guardar os seus brinquedos e poder brincar livremente com as outras crianças, combinámos utilizar uma caixa para colocá-los, colocando-a de modo a estar acessível a todos. No dia combinado, organizados em grande grupo, no horário de acolhimento, solicitámos que, individualmente, cada criança fosse retirar da caixa um brinquedo, tentando adivinhar de quem seria. A ajuda na descoberta do dono do brinquedo foi grande. Cada um esperava ansiosamente que fosse retirado o seu brinquedo para mostrá-lo e falar sobre ele. Quando terminada a atividade, as crianças pediram para ir brincar com os seus brinquedos e, assim, o fizeram, mas alertando que era importante podermos emprestar e podermos brincar com os brinquedos uns dos outros, tendo o cuidado de não estragar. Esta atividade apresentou-se bastante interessante, tendo observado que as crianças identificavam facilmente a quem pertencia cada brinquedo e que partilharam os seus pertences com os colegas, pedindo ao outro se podia emprestar, ou mesmo trocar e alguns deles brincando em conjunto.

Valorizando a riqueza cultural que a música encerra, permitindo-nos aceder à diversidade de ritmos e melodias de grupos étnicos dos vários continentes, aproveitamos as sessões de educação física, para explorar algumas dessas músicas e danças. Cada criança pode movimentar-se livremente, procurando acompanhar o ritmo das canções e interpretá-las, reproduzindo algumas modos de dançar que através da televisão ou de outros meios vão sendo tornados conhecidos.

Corroborando a ideia expressa nas OCEPE (Silva, *et al.*, (2016), de que é importante que as crianças oiçam música de géneros musicais diferentes e que “a expressão corporal livre, a partir de estímulos musicais diversificados, constitui uma experiência única (...) estabelecendo uma íntima ligação entre a música e a dança (p.55). Durante esta atividade as crianças comentavam as músicas e manifestavam querer ouvir e interpretar de novo, repetindo algumas delas.

Tirando partido das cores mencionadas na história explorada realizamos ainda atividades relacionadas com domínio matemático e abordagem à escrita. Assim, tendo por base as cinco cores mencionadas na história (branco, amarelo, preto, vermelho e castanho) apresentamos uma cartolina de cada uma destas cores e propusemos às crianças, sob a forma de jogo, mencionar um objeto, alimento, animal, etc, da cor indicada e que

íamos escrevê-la na folha da cor correspondente. No decorrer da atividade, conforme as crianças iam participando, escrevíamos o nome indicado e fazíamos o desenho do que representava. Durante esta atividade as crianças revelaram-se muito participativas. Foi possível observar que as crianças antes de responderem olhavam à sua volta para ver se existia algum objeto daquela cor na sala, e algumas crianças ainda olhavam para a roupa dos colegas. As crianças também referiram palavras que faziam parte da história. No final procedemos à contagem do número de elementos que enunciámos de cada cor e vimos que alguns podiam também apresentar outra cor, podendo portanto incluí-lo no outro grupo ou conjunto, mas não deixando ser objeto ou fruto, como é o caso das maçãs que há umas que são verdes, outras amarela e outras vermelhas. Num outro momento, procedemos ainda à divisão silábica de algumas dessas palavras, acentuando-as com batimentos de palmas.

Entendemos poder considerar que as atividades e conteúdo das mesmas foram importantes e explorados de modo a atingir a concretizar as intencionalidades que as orientaram, como: aprender a respeitar o outro; conhecer e aceitar as características de si próprio e dos outros; reconhecer laços de pertença cultural; partilhar ideias e materiais; envolver as famílias no processo de aprendizagem das crianças. Na concretização desta experiência de aprendizagem, embora contempladas todas as áreas e domínios de conteúdos previstos nas OCEPE (Silva, *et al.*, 2016), demos maior importância à área de Formação Pessoal e Social. Relevamos que favoreceu a valorização da diversidade cultural, reconhecendo os seus potenciais contributos para que possamos ajudar a construir sociedades mais tolerantes, solidárias e integradoras de todos. Valoramos, neste sentido, a construção de princípios que favoreçam que cada um saiba pautar-se por princípios de verdade, justiça e de paz.

### **3.2.3. Explorando a história O Monstro das Cores**

*O Monstro das Cores*, de Anna Llenas (2015) foi outra história que exploramos com as crianças, permitindo-nos dar continuidade à expressão e discussão de emoções e sentimentos. Trata-se de uma história em que a personagem principal é um monstro que muda de cor conforme o que sente, podendo ajudar a identificar emoções e criar oportunidades para expressá-las. Reconhecemos a importância que estas assumem na construção de autoestima, na afirmação e no desenvolvimento de relações. Segundo Janiro (2015) é fundamental trabalhar as emoções, desde cedo, pois, o reconhecimento destas pode ajudar a criança a compreendê-las, a saber lidar melhor com as situações e

com os sentimentos, bem como a envolver-se, com mais facilidade, na solução de conflitos. Como refere o autor (*idem*):

muitas vezes uma criança chora para conseguir o que quer, por exemplo, exatamente porque não sabe compreender e descrever as suas emoções, não sabe expressá-las da forma mais eficaz, então dispõe da reação que conhece e que acredita ser a única possível: chorar (p. 4).

Por conseguinte, aprender a reconhecer as emoções é importante também compreender os outros, prever o que podem sentir e colocar-se no seu lugar. Torna-se, por isso, apoiar o desenvolvimento de habilidades emocionais, no sentido de ajudar as crianças a envolverem-se em interações potencialmente positivas. Oliveira-Formosinho (2001) refere ainda que existe

a necessidade de atenção privilegiada aos aspectos emocionais ou sócio-emocionais não só porque nesta etapa o desenvolvimento dos aspectos emocionais tem um papel fundamental, como também porque constitui uma base ou condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil (p. 83).

Foi nesta linha, que escolhemos explorar a história *O Monstro das Cores* com as crianças. Procedemos à leitura da história, organizados em grande grupo, e fazendo-a de forma expressiva, no sentido de prender a atenção das crianças e favorecer o seu envolvimento na escuta da mesma. Assim, e de acordo com as emoções que o livro refere (alegria, calma, tristeza, medo e raiva), procurámos enfatizar cada uma no decurso da leitura. Assim, quando representamos a alegria, elevamos o tom de voz, colocamos um sorriso de aberto, demos pulos manifestando contentamento e cantamos. Ao descrever referir a calma, utilizamos um tom de voz mais tranquilo, uma expressão de leveza, de descontração e de relaxamento do corpo. Por sua vez, em relação à tristeza, baixamos o tom de voz, falamos mais pausadamente, manifestámos uma expressão de desânimo, um olhar triste e quase a chorar. No que se refere ao medo representámo-lo, fazendo uma cara assustada, a voz enfraquecida, com alguma tremura e rouquidão, maior rapidez na fala e como estando a tremer. Por último, para interpretar a raiva, abrimos bem os olhos, a testa enrugada, um tom de voz muito elevado e gestos de furioso. Segundo Mata (2008), “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a expressão que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros” (p.79). Procuramos tomar em consideração estes aspetos. Durante

a leitura da história as crianças estiveram atentas, mostrando-se muito interessadas e divertiram-se, pois riam-se com a nossa representação, com a exceção da raiva, pois algumas crianças ficaram assustadas, com uma cara receosa, mas que foram mudando quando passamos para a emoção a seguir, e percebendo que estávamos a “brincar”, depois riram. No final dialogamos com as crianças sobre a mesma e questionámo-las acerca de quando e em que situações ou em que momentos, elas se sentiam alegres, calmas, tristes, com medo e com raiva. Registámos as respostas dadas pelas crianças, na sua presença. As crianças indicaram sentir-se felizes quando os pais, os irmãos e os amigos brincavam com elas, quando iam passear, quando tinham amigos e quando recebiam abraços e mimos. Ficavam tristes quando os pais se zangavam com elas, quando não brincavam e não partilhavam os materiais e brinquedos com elas (colegas e irmãos), quando lhes batiam, quando alguém não queria ser amiga delas, quando estavam de castigo, quando não podiam brincar. Disseram ter medo dos dinossauros, das aranhas, dos tigres e quando a porta do quarto estava fechada. Duas crianças referiram que não tinham medo de nada. Manifestaram ficar calmos quando estavam a dormir, quando adormeciam, quando viam filmes e televisão, quando os pais estavam felizes, quando estavam a fazer o relaxamento na aula de educação física, quando ouviam música, quando brincavam, quando estavam felizes, quando lhes contavam histórias. As respostas dadas sobre quando sentiam raiva ou ficavam zangados foram no sentido das que indicaram em relação aos que as fazia ficar tristes. Procuramos dar tempo para que cada criança pensasse e expressasse as suas opiniões e que fosse escutada pelos colegas, o que não foi fácil, dado a dimensão do grupo. Ainda pensamos fazer a atividade em pequeno grupo, mas como o nosso objetivo era também promover a partilha de ideias entre todos, não o fizemos. Neste âmbito, sublinhamos que, como se afirma nas OCEPE (Silva, *et al.*, 2016),

a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo de dar espaço a que cada uma fale e fomentar o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (p.61).

Mais tarde, propusemos às crianças trabalharem em pequenos grupos, em que cada grupo ficou responsável por ilustrar a figura de um monstro, tendo em conta as características apresentadas na história. Cada grupo escolheu a emoção que queria representar e como ilustrá-la. Os grupos decidiram pintar, utilizando um lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro e tintas. Durante esta atividade as crianças mostraram-se muito empenhadas e interessadas, foi também notável o ambiente de cooperação e de partilha

entre as mesmas, como se pode ver nas figuras 14 e 15 (*vide* Anexo I). Quando todos os grupos terminaram a atividade, as frases ditas pelas crianças foram escritas e cada criança assinou a frase que tinha dito. Finalizada a atividade observamos o resultado final e combinámos expormos o trabalho na parede do corredor, tal como havíamos feito, com outros trabalhos descritos anteriormente. Durante o intervalo, as crianças das outras salas, foram observar o trabalho e diziam a emoção que cada monstro representava e faziam expressões faciais e gestos para interpretá-las.

Observando que as crianças tinham gostado da representação das emoções, e que elas próprias, durante vários momentos do dia, imitavam essas mesmas representações, propusemos às crianças dramatizar as emoções. Neste sentido, em grande grupo e sentados em círculo, propusemos a realização de um jogo que consistia em lançar um dado, o qual tinha uma emoção representada em cada face, e conforme a que saísse na face virada para cima tinham que representá-la. Ao apresentarmos o dado (figura 16 – *vide* Anexo I), as crianças disseram de imediato: “são os monstros da história”; “o monstro da alegria”; “o monstro da calma”; “o monstro triste”; “o monstro do medo”; “o monstro da raiva”. As ideias expressas, à *priori*, pelas crianças era que íamos fazer um jogo divertido. Explicámos em que consistia o jogo e quais eram as regras a ter em conta. Assim, informámos que uma criança de cada vez, lançava o dado e, consoante, o monstro que saía, tinha de dizer que emoção era e representá-la, através do jogo dramático, podendo utilizar mimica e palavras. As emoções que as crianças mais gostavam de representar era a de alegria, a de tristeza e a de raiva, principalmente esta última, pois permitia-lhe libertar tensões e gritar, gerando diversão. As crianças sentiram alguma dificuldade em representar o medo e a calma. Neste âmbito é de ter em conta que a infância é uma época de descobertas, aventuras e magia para as crianças. É nesta fase que elas terão os primeiros contatos com as linguagens da arte, cabendo ao educador e aos pais valorizar os conhecimentos e a criatividade que elas mostram nas suas produções e compreender a importância existente no ato de explorarem, pesquisarem e criarem coisas novas. Uma vez que a pintura, faz parte de uma das linguagens da arte, e uma vez que a partir desta a criança expressa os seus sentimentos e uma vez que toda a criança gosta de desenhar propusemos às crianças fazerem uma pintura livre e espontânea. Para a realização desta atividade, em cima da mesa da sala estava disponível uma folha de papel cenário com as seguintes dimensões: 3m x 1,5m, uma diversidade de tintas e pincéis de vários tamanhos e grossuras. Cada criança poderia desenhar o quisesse e no espaço que quisesse. No decurso da atividade algumas crianças quiseram experimentar pintar com os dedos e com

as mãos, o que fizeram revelando grande prazer. De acordo com as OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) na educação pré-escolar torna-se fundamental que as crianças tenham sempre à sua disposição várias cores que lhes possibilitem escolher e utilizar diferentes formas de combinação. Na mesma linha de pensamento Hohmann e Weikart (2011) referem que “as crianças de idade pré-escolar utilizam tintas, marcadores e lápis para fazer e criar os seus próprios símbolos e imagens, e para representar as imagens mentais que formaram a partir do que ouviram e fizeram” (p.511). No decurso da atividade, as crianças começaram a misturar cores e perceberam que essa mistura dava origem a uma terceira cor, a qual iam nomeando. Esta descoberta por parte das crianças, deu origem a uma outra experiência que desenvolvemos com o grupo. Depois da atividade terminada expusemos o trabalho.

Dando continuidade e importância ao desenvolvimento de atividades relacionadas com as artes visuais, apresentamos três técnicas de pintura distintas para as crianças poderem experimentar e explorar. As técnicas apresentadas foram as seguintes: pintura de sopro, que consistiu em colocar tinta numa folha branca e com a palha soprar e espalhar a tinta; pintura com berlinde, que consistiu em colocar uma folha branca dentro de uma caixa aberta, salpicá-la com tinta e por os berlindes lá dentro e “agitar” a caixa ou colocar a folha branca na caixa, mergulhar os berlindes em tinta, colocá-los na caixa e “agitar” a mesma; pintura com balões, que consistiu em pegar num balão, mergulhá-lo em tinta e fazer a impressão do mesmo numa folha branca. Durante a realização e a exploração destas atividades observamos que as crianças usufruíam de prazer em explorar e aprenderem a utilizar novas técnicas e modo de explorar a pintura. O envolvimento das crianças neste tipo de atividades é importante não apenas pelo prazer que dão às crianças, mas também, porque como refere Cordeiro (2008) é “através da pintura e do desenho, que se faz a exploração das cores, que se desenvolve a imaginação, a criatividade e a sensibilidade, a motricidade fina e o pensamento simbólico” (p.372).

Relacionado ainda com o tópico das emoções e no sentido de dar continuidade a essa experiência, procurámos que as crianças verbalizassem como se sentiam e pudessem ser elas próprias a fazer a anotação do estado emocional expresso, explorando de forma integrada conteúdos relacionados com a contagem e com a análise e tratamento de dados, portanto do domínio da matemática. Para tal elaborámos um quadro em círculo, dividindo-o em cinco partes e registando em cada parte uma emoção. Perguntámos a cada criança como é que se setia, e propusemos-lhe que indicasse qual era a emoção, colocando uma mola no quadro que lhe correspondia, como se ilustra na figura 17 (*vide* Anexo I). Com base nesses dados, propusemos às crianças a construção de um gráfico de barras.

Começamos por contar o número de molas afixadas em cada emoção, observar e discutir qual a que tinha sido indicada por mais crianças e a que tinha sido menos indicada. Procedemos ao registo do número de molas e à leitura dos resultados. Estes revelaram que a emoção que as crianças mais indicarem sentir foi a de alegria, seguida por ordem decrescente da de raiva, calma, triste e medo, como podemos verificar na figura 18 (*vide* Anexo I). Esta atividade permitiu o envolvimento das crianças em várias tarefas, como a de nomear, classificar, contar, comparar e interpretar.

Considerando a variedade das atividades promovidas no âmbito desta experiência de aprendizagem, é de considerar a abrangência que possibilitou em termos de exploração de conteúdos, nomeadamente ao nível dos domínios da Linguagem oral e abordagem à escrita, da Matemática e da Educação Artística, mais precisamente aos subdomínios das Artes visuais, do Jogo Dramático/Teatro. Assim, a expressão oral do que cada um disse, o registo escrito e a leitura do mesmo permitiu sensibilizar as crianças para a importância destas práticas. Foi ainda promovido o contacto das crianças com a linguagem matemática, procedendo para além da contagem de números e verbalização de números, verbalizaram e confrontaram quantidades, utilizando termos como “muito”, “pouco”, “mais”, “menos”, “maior”, “menor”, “igual”. As atividades referentes às artes visuais proporcionaram às crianças expressar os seus sentimentos e ideias, desafiando a criatividade e fazendo com que o lado afetivo das crianças fosse realçado. Para além disso, as artes visuais proporcionam promover a motricidade fina, a imaginação e a perceção espacial. Estas atividades proporcionaram também à criança uma sensação de bem-estar. O desenvolvimento desta experiência de ensino-aprendizagem foi também gratificante para nos adultos nela envolvidos, permitindo-nos ampliar conhecimentos e confirmar a importância que as emoções, os sentimentos e os afetos assumem na faixa etária pré-escolar, bem como ampliar interações e relações com as crianças e entre elas.

### **3.3. Reflexão da ação educativa**

Como reflexão do trabalho desenvolvido ao longo da PES, quero evidenciar, que, na planificação, tive em consideração as características das crianças dos grupos em que me integrava, procurando criar oportunidades educativas que desafiasses as crianças a envolver-se na sua concretização, atendendo ao que as crianças já sabiam e favorecendo a sua progressão. Nesta linha, procurei conhecê-las, dando especial atenção às suas diferentes formas de comunicação e expressão e valorizar as situações emergentes enquanto oportunidades importantes de aprendizagem. Tentei igualmente planear com as

educadoras, de forma a promover uma ação educativa com continuidade e atender ao projeto das instituições/grupos. As atividades foram organizadas de forma a proporcionar às crianças novas situações de aprendizagem e desenvolvimento, numa perspectiva de abordagem holística, bem como a permitir-lhes que estabelecessem interações, em grande grupo, pequeno grupo, adulto-criança e criança-criança.

Dando especial atenção à Lpi, com o objetivo de promover o gosto pelo livro e a entrada no mundo da literacia, as experiências de aprendizagem partiram, geralmente, da exploração de uma história. Desenvolvi um conjunto de atividades/experiências variadas, criando oportunidades para a realização de aprendizagens diversificadas e significativas do ponto de vista da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Neste processo, procurei abranger as diferentes áreas e domínios de conteúdo, entendendo que, como referem as OCEPE (Silva, *et. al.*, 2016,) logo desde o pré-escolar “o desenvolvimento e a aprendizagem processam-se de forma holística” (p.12).

Os dados recolhidos, através da observação e escuta ativa do grupo, permitiram-me perceber que as atividades educativas tinham suscitado interesse e entusiasmo, manifestando as crianças curiosidade pela novidade, pela exploração e manipulação e questionando sobre as temáticas exploradas. Em relação ao contacto com o livro observei que tanto o grupo da creche como o do JI foram recetivos à introdução de novas obras, na área da biblioteca, revelando grande interesse em manuseá-las, em observar o seu conteúdo e em dialogar com os colegas e adultos sobre os mesmos. Por vezes, procuraram mesmo representá-los através de técnicas diversas de expressão (plástica e dramática).

Nas intervenções preocupei-me com a adequação das atividades à faixa etária e ao desenvolvimento das crianças, aos seus interesses, mas também articulá-las com os temas que estavam a ser abordados na sala, dando-lhes, assim, continuidade pedagógica, no sentido de uma construção de aprendizagens significativas e situadas. Procurei escolher criteriosamente os recursos materiais e didáticos adequados às intervenções propostas. Observei e registei o que me permitiu uma análise reflexiva *a posteriori*. Compreendi que a flexibilidade é indispensável e que, por vezes, é necessária uma dose de criatividade e de espontaneidade para manter as crianças interessadas e motivadas.

A PES, como já referido, foi realizada em contextos que defendem uma aprendizagem ativa, com base no empenhamento do adulto que, intervindo com sensibilidade e atenção, proporciona ambientes de bem-estar, nutridos de afetos, sinceridade e empatia. Foi através da criação de um clima de apoio que se fortaleceram as interações com as crianças. Procurei estabelecer com elas uma relação de confiança e

autenticidade, apoiando-as e encorajando-as nas suas brincadeiras, proporcionando momentos de interação e apoio de modo a que estas se sentissem escutadas e valorizadas. Procurei que as atividades fossem criativas e participadas por todos, para que as crianças sentissem que aquele espaço também é delas e que têm controlo sobre ele. Se tal acontecer, sentem-se mais motivadas e envolvem-se mais ativamente nas atividades e brincadeiras que desenvolvem. Procurei também, durante a intervenção, estimular as crianças num processo de aprendizagem pela descoberta, nunca esquecendo a importância de dar oportunidades de escolha e de expressão. Assim sendo, e no decorrer de toda a intervenção procurei ter tudo isto em conta e observar, desafiar, encorajar e apoiar as crianças durante as atividades para que os seus interesses fossem escutados e lhes proporcionasse oportunidade de construção de aprendizagens significativas. Ou seja, no decorrer da intervenção o principal objetivo foi proporcionar às crianças um ambiente em que elas sentissem que tinham o papel principal, em que os adultos as apoiavam e as incentivavam nas suas tarefas e descobertas. Assim, assumindo uma perspetiva socioconstrutivista, espero que a junção da teoria com a prática tenha sido o início de uma caminhada “que se faz andando”, em que irei sempre construir e consolidar a profissão de educadora de infância, adquirindo uma atitude ativa em relação às crianças e garantindo uma atitude de crescimento pessoal e profissional pela vontade de aderir a ações de formação contínua. Todo este percurso fez-me comprovar, mais uma vez, a importância de ser educadora e de que, quando é realizado um trabalho com qualidade, as crianças podem adquirir uma “bagagem” cultural, pessoal e social bastante rica.

Para terminar, sinto-me bastante satisfeita com a intervenção, pois queria que esta fosse sempre direcionada para os verdadeiros interesses e necessidades das crianças. Por este motivo, sinto que adquiri grandes ganhos e competências. Assim, acredito e sinto que fui capaz de dar voz aos interesses das crianças e valorizar e respeitar esses mesmos interesses e necessidades. As crianças são seres extremamente competentes e o educador não deve simplificar, antes complexificar a sua ação e o seu pensamento. Acima de tudo, o educador deve ser capaz de compreender as crianças e o que as motiva, para que lhes possa proporcionar oportunidades de aprendizagem relevantes. Gostava de referir, que no II, essencialmente por limitações de tempo, não me foi possível levar por diante um projeto que tinha pensado, e que se referia à criação de uma forte interação entre a instituição e as famílias no âmbito da educação para a leitura literária. Mas, assim espero, outras oportunidades hão de surgir.

## **4. Apresentação e análise dos dados dos questionários**

Considerando os dados recolhidos ao longo da ação educativa, entendemos ser pertinente apresentar uma reflexão e interpretação sobre os mesmos, no sentido de melhor compreender o seu significado. Assim, neste ponto procedemos à apresentação e análise da informação recolhida através do inquérito por questionário. Antes, porém, de avançarmos com a análise dos dados, vamos apresentar uma proposta de um perfil de desempenho familiar de promoção da leitura de Lpi. Este perfil foi construído por nós, cruzando dados recolhidos da literatura crítica de referência com as nossas observações e reflexões acerca da prática desenvolvida. Como se verá no ponto seguinte, pretendemos criar um referencial que clarifique o que consideramos serem as boas práticas no âmbito de promoção em contexto familiar da leitura de Lpi, sabendo que, nas sociedades contemporâneas (como, provavelmente, em todos os tempos históricos) a família desempenha um importante papel na educação literária das crianças.

### **4.1. Definição do perfil de promoção da leitura de Lpi em contexto familiar**

Queremos deixar aqui claro que a definição de perfis insere-se numa linha investigativa percorrida e elaborada por outros investigadores, como Ortiz, Stowe e Arnold (2001); Justice e Kadeeravek (2002); Portridge (2004). Estas investigações são de natureza mais ampla, referindo-se o desenvolvimento da literacia familiar (ler e escrever qualquer tipo de texto). A nossa foca apenas a questão da leitura literária em contexto familiar (educação literária em família), pelo que apenas são referidos aspetos referentes à leitura de obras de Lpi em contexto familiar. O perfil que definimos encontra-se organizado em cinco dimensões: (i) Frequência; (ii) Diversidade e Qualidade; (iv) Modo de ler – ler promovendo a autonomia e criando condições para que a criança leia de forma autónoma; (iv) Interação família-instituições; (v) Conceções do núcleo familiar (acerca da leitura literária). De seguida, apresentamos a nossa proposta, à qual não preside uma intenção essencialmente avaliativa, mas sim uma preocupação pedagógica de quem procura incentivar as famílias das nossas crianças a práticas que efetivamente promovam o gosto de ler livros de Lpi.

#### **Dimensão 1 – Frequência de leitura**

No que se refere à frequência de leitura, o núcleo familiar:

- Lê com uma frequência quotidiana (ou muito próximo desta frequência) livros de literatura para a infância;

- Promove diálogos com a criança, incentivando-a a ler com regularidade e demonstrando uma atitude positiva em relação ao livro literário
- Oferece com regularidade livros de literatura para a infância de qualidade;
- Promove o contacto com o livro, levando com regularidade a criança a espaços e atividades de leitura.

### **Dimensão 2 – Diversidade e qualidade (dos textos lidos)**

No que se refere à diversidade e qualidade dos textos lidos, o núcleo familiar:

- Procura informação séria sobre a literatura para a infância, promovendo a leitura de obras de literatura de qualidade;
- Promove o acesso a diferentes obras de literatura de qualidade, possibilitando à criança o conhecimento de diferentes tipos de obras e a reflexão acerca de temas diversificados;
- Promove a aquisição e leitura de diversos géneros de livros, resistindo à tentação de comprar e ler apenas livros que são divulgados por programas de entretenimento infantil (pela TV cabo, por exemplo).

### **Dimensão 3 – Modos de ler**

No que se refere aos modos de ler, o núcleo familiar:

- Cria um ambiente de calma e conforto no momento de leitura;
- Lê com calma, dando tempo para que a criança aprecie a obra (texto e ilustração), chamando a sua atenção para pormenores significativos;
- Gera a possibilidade da criança criar horizontes de expectativas;
- Apoia as atitudes ativas das crianças, encorajando-as a explorar os livros e as histórias e sendo caloroso e responsivo às suas necessidades, não só em termos de interesse, mas também em relação ao seu nível de desenvolvimento;
- Dialoga com a criança com vista à clarificação de inferências;
- Estimula a criança a dar uma resposta pessoal à obra lida, implicando a sua experiência pessoal;
- Toma a atividade divertida, um momento especial de partilha, recorrendo a jogos, vozes diferenciadas e mantendo o contacto próximo com a criança;
- Disponibiliza livros à criança, promovendo a sua autonomia como leitor;
- Pede à criança que lhe leia (ou reconte) obras que leram em conjunto, mostrando-se um ouvinte atento da voz da criança e elogiando o seu desempenho.

#### **Dimensão 4 – Interação família-escola**

No que se refere à interação com outras instituições (nomeadamente a instituição de educação pré-escolar), o núcleo familiar:

- Dialoga com frequência com o educador de infância no sentido de se informar sobre os textos que a criança lê na instituição;
- Sugere e apoia a participação da criança em atividades de troca de livros;
- Participa em atividades de leitura realizadas na instituição.

#### **Dimensão 5 – Concepções do núcleo familiar**

No que se refere às concepções acerca da leitura de livros de Lpi, o núcleo familiar:

- Reconhece que a leitura de obras de literatura para a infância é fundamental na formação da criança;
- Dialoga com a criança no sentido de a ajudar a compreender a importância de ler obras de Lpi;
- No seu dia a dia, adota atitudes positivas em relação à leitura de Lpi, sendo um bom exemplo para a criança.

Este referencial não se pretende um documento a ser tomado de forma dogmática. Muito pelo contrário, trata-se de uma proposta que aqui fica, mas que também fica em aberto. Na verdade, assumimos, desde já, a vontade de continuar a trabalhar esta problemática e, como tal, de desenvolver investigação que possa dar maior sustentabilidade às propostas aqui apresentadas.

### **4.2. Apresentação e análise dos dados dos questionários**

Através da entrevista por questionário, feita aos pais, pretendia-se estudar as práticas e hábitos de leitura de obras de literatura para a infância em contexto familiar e proceder-se à caracterização das concepções dos pais, em relação à importância da literatura, considerando o perfil atrás apresentado. Quanto aos hábitos e práticas de leitura considerámos importante investigar as práticas dos pais em conjunto com os filhos. Sobre este aspeto procurámos fazer um levantamento de dados centrado em três aspetos: ao nível da sua diversidade; ao nível da sua frequência; ao nível do ambiente emocional e motivacional, considerando o perfil que atrás apresentamos. Em correspondência com o perfil acima definido, na construção dos itens considerámos alguns indicadores, dentro dos quais destacamos: a frequência de práticas de leitura, a diversidade e qualidade dos livros lidos; os modos como se processa a leitura em conjunto, destacando as características do ambiente familiar em que se realiza a leitura, em termos de variedade e

acessibilidade de materiais para a leitura de obras literárias. Procurámos também verificar o grau de autonomia que a criança tem para a utilização dos mesmos e a sua acessibilidade. Como referido, procuramos também levantar dados que evidenciassem as conceções pais/encarregados de educação acerca da importância de ler obras literárias em casa, promovendo o gosto pela leitura e a educação literária. Algumas das questões também nos permitirão fazer deduções quer acerca do comportamento dos adultos inquiridos em relação à leitura, quer acerca do seu conhecimento do universo de obras literárias preferencialmente destinadas às crianças. No seu conjunto, este questionário ficou constituído por trinta e três questões, estando estas organizadas em cinco grupos distintos: os dados pessoais (caraterização socioprofissional do agregado familiar); as práticas de leitura em casa; a disponibilização de livros à criança; informações adicionais (interação da criança com o livro); opiniões sobre a importância da literatura (perceções dos pais acerca da importância da Lpi). Os questionários foram distribuídos aos pais, através das educadoras dos respetivos filhos, sendo-lhes solicitada a colaboração para o referido trabalho. No questionário estava explicado o âmbito do trabalho, garantindo a confidencialidade, solicitando e agradecendo a sua colaboração. Assim, os questionários foram entregues a 34 famílias. Destas, 30 responderam ao questionário – 10 da creche e 20 do JI. Assim sendo, o estudo incide sobre um grupo de 30 famílias de estatuto sociocultural médio e médio-alto

#### **4.2.1. Caraterização sociométrica dos inquiridos**

A distribuição dos pais pela idade encontra-se apresentada na tabela 7 (*vide* Anexo II). Como podemos verificar, a faixa etária dos pais está entre os 31 e os 40 anos de idade, para sermos mais precisos a idade média dos pais é de 37 anos de idade. A distribuição dos pais pelos diferentes níveis de habilitações académicas encontra-se apresentada na tabela 8 (*vide* Anexo II). Pela análise dos valores da tabela 8, podemos observar que, neste grupo, a categoria mais representativa é a licenciatura, correspondendo a 43% dos pais. O conjunto dos pais com habilitações superiores à licenciatura representa 11% e o conjunto dos pais com habilitações inferiores à licenciatura representam 46%, sendo que destes 32% concluíram o ensino secundário e 14% concluíram a educação básica. Ao nível da distribuição dos pais pelas profissões, como podemos ver na tabela 9 (*vide* Anexo II), estas são muito diversificadas, ainda assim podemos verificar que a grande parte trabalha por conta de outrem, com profissões normalmente enquadradas na designada classe média e média-alta.

#### **4.2.2. Análise dos dados referentes à dimensão frequência**

De acordo com a recolha de elementos através de questionários, respondidos por pais de crianças de creche (1/2 anos) e de JI (3/4 anos), com mostra o gráfico 1 (*vide* Anexo IV), verificamos existir, na grande maioria das famílias, o hábito de leitura de livros de Lpi aos filhos. A leitura de livros de Lpi foi referida por 80% como sendo desenvolvida quase quotidianamente<sup>1</sup>. Esta elevada percentagem de respostas permite-nos afirmar que a leitura de livros de Lpi se constitui como uma atividade de rotina diária destas famílias. Esta rotina, existente no seio destas famílias, mostrou-se decorrente de diferentes fatores: (1) a solicitação, a iniciativa, o gosto e o interesse das próprias crianças; (2) a iniciativa dos pais; (3) a iniciativa dos irmãos mais velhos; (4) a importância que alguns pais atribuem à leitura de histórias para a aquisição quer de competências várias, quer para o desenvolvimento do gosto e de hábito de leitura.

O acesso a espaços ou atividades de promoção da leitura de livros de Lpi é uma prática utilizada por dezassete famílias, como vamos apresentar mais à frente na dimensão modo de ler. No que se refere à frequência de idas a espaços ou atividades de práticas de leitura de livros de Lpi, destas dezassete famílias, podemos verificar, de acordo com o gráfico 2 (*vide* Anexo IV), que mais de metade das famílias levam os filhos uma vez por mês, 41% dos pais levam mais que uma vez por mês<sup>2</sup>, este conjunto dá uma percentagem de 94%. Podemos assim referir que o acesso a estes espaços é uma prática habitual destas famílias.

Uma questão também pertinente, neste estudo, seria a frequência com que os pais compram livros aos filhos e a frequência com que os filhos pedem, aos pais, para comprar livros. Ainda assim, tendo em conta dados recolhidos ao longo da prática e que serão referidos mais adiante, é possível perceber que os filhos pedem aos pais para comprar livros e que os pais também gostam de oferecer livros aos filhos.

#### **4.2.3. Análise dos dados referentes à dimensão diversidade e qualidade**

Esta dimensão refere-se à diversidade e à qualidade dos textos, ou seja, dos livros de Lpi que os pais leem ou compram aos filhos, os temas e os conteúdos dos mesmos, assim como alguns exemplos de títulos.

Durante os momentos de leitura dos pais aos filhos, pudemos verificar, de acordo com o gráfico 3 (*vide* Anexo IV), que os pais leem diferentes tipos de livros de Lpi. Mas,

---

<sup>1</sup> Refere-se a todos os dias e a três vezes por semana

<sup>2</sup> Refere-se a uma vez por semana e a duas vezes por mês

dos diversos tipos de livros, os mais apreciados e lidos, pela maioria, são as pequenas narrativas. Não é um dado surpreendente para quem trabalha com crianças e, inclusivamente, reproduz um dado que é conhecido e que se refere às práticas de leitura dos adultos, em que o romance é o género privilegiado. Contudo, o facto de outros tipos de livros serem lidos por um número muito reduzido de pais não pode deixar de nos solicitar uma reflexão, uma vez que a diversidade de leitura é condição fundamental para uma eficaz ação educativa, no âmbito da formação de novos leitores. Quando questionados acerca dos temas dos livros lidos, os pais indicam uma grande diversidade de temas, manifestando uma certa confusão entre a especificação do tema, com uma dimensão mais formal, referente, por exemplo, ao tipo de personagens que povoam as narrativas lidas. Vejamos exemplos de respostas: transportes, formas geométricas; afetos; cores; seres vivos e humanos; heróis televisivos; fábulas. Os pais referiram também alguns livros lidos por eles aos filhos. Considerando os exemplos que eles deram, verificamos que a maior parte das famílias lê contos tradicionais, contos consagrados de autor, fábulas, lengalengas, criações contemporâneas atuais e livros em que os heróis televisivos são as personagens principais. De acordo com os resultados apresentados, podemos constatar que alguns dos livros que os pais leem às suas crianças não são de qualidade. É importante realçar a importância de se intervir ao nível da qualidade dos livros lidos aos filhos, pelos pais. Assim, a nosso ver, é cada vez mais urgente trabalhar e refletir com os pais sobre a qualidade de livros de Li que estes leem aos filhos, pois os pais estão a deixar-se “absorver” pelos meios de comunicação (TV) que promovem a leitura de livros cujos protagonistas são os heróis dos programas infantis, e cuja qualidade é (no mínimo) discutível. Para exemplificar, posso referir que dezassete famílias, ou seja 57%, leem regularmente aos seus filhos livros do Ruca, do Noddy, do Mickey, do Winnie the pooh, entre outros. A nosso ver é uma percentagem elevada e que merece alguma reflexão.

Neste sentido, e como achámos interessante e importante que as crianças tenham contacto com diferentes tipos de livros, no decorrer PES levámos uma grande diversidade de livros literários. Trabalhamos, por isso, com as crianças diferentes modos literários (narrativo, lírico, dramático). Uma outra proposta de trabalho que fizemos foi a elaboração de um projeto que consistia em que, cada semana, uma criança fosse à biblioteca da escola e levasse para casa um livro à escolha, dentro de um quadro de referências de qualidade, e que, durante o fim de semana, explorasse esse livro com os pais e que as famílias enviassem uma fotografia desse momento, assim como uma

pequena reflexão sobre o mesmo. Mais tarde, tínhamos pensado fazer uma pequena exposição com os momentos de leitura em família, informando os pais sobre a mesma. Durante este projeto, também pensamos reunir todas as famílias e partilhar os diversos momentos de leitura, refletir acerca dos livros preferidos pelas crianças. Pretendíamos também que partilhassem uma reflexão acerca dos livros preferidos, identificando momentos narrativos de que mais gostaram, entre outros aspetos importantes que pretendessem salientar. Também pensámos em chamar as famílias, individualmente, à escola e que estas proporcionassem um momento lúdico de leitura de um livro ao grupo. Este projeto tinha como objetivo proporcionar às crianças momentos lúdicos, em que houvesse partilha de saberes, ao mesmo tempo que se pretendia mostrar aos pais quais os livros mais adequados e de qualidade para as diferentes faixas etárias com vista ao desenvolvimento do gosto pelo livro e pela leitura de obras de Lpi. Outro aspeto importante, que podíamos ter investigado era a quantidade de livros que cada criança tinha à sua disponibilização em casa. Mas, uma vez que as famílias foram tão eficazes nas respostas dadas, deu para perceber, ainda que de modo implícito, que as crianças têm muitos livros ao seu dispor, mesmo não sabendo a quantidade numérica. Fica, como síntese da análise, que as questões da qualidade literária das obras lidas é um dado a valorizar no trabalho que o educador deve fazer com as crianças e com as suas famílias.

#### **4.2.4. Análise dos dados referentes à dimensão modo de ler**

Esta dimensão refere-se à qualidade do ambiente de leitura e das interações estabelecidas com os filhos durante a leitura de livros, assim como às práticas dos mesmos na promoção da educação literária e às oportunidades que estes proporcionam aos seus filhos.

Todas as famílias afirmam que leem para seus filhos, ou seja, todas as crianças, têm oportunidade de ouvirem os pais ler livros. Esta prática ou este hábito decorre, na maior parte das famílias, como podemos verificar no gráfico 4 (*vide* Anexo IV), no período da noite, tanto nos dias úteis, como aos fins-de-semana. Existem também alguns pais, apesar de a margem ser baixa, que leem aos filhos durante a tarde. Podemos, assim, afirmar que este grupo de pais é muito recetivo à prática de leitura para os filhos. Podíamos ter analisado o tempo médio semanal de leitura de histórias, dos pais aos filhos, pois tinha sido um dado importante para perceber o tempo de interação dos pais com os filhos na leitura/exploração das histórias. Ainda assim, podemos referir, de acordo com os dados analisados, que existia uma grande diversidade entre estas famílias na variedade e intensidade com que decorriam os momentos de leitura. Enquanto algumas famílias (pela

respostas dadas) se limitavam a ler a história do princípio ao fim, outras paravam para discutirem e para dar ênfase a novos conceitos à medida que eles iam surgindo, ou paravam e davam ênfase a algumas partes das histórias. Outras aproveitavam para “discutir” alguns episódios no momento, ou mais tarde. Outras fizeram questão de referir que preparavam a leitura como momento lúdico, ligando ao conforto dos seus filhos, lendo em forma de dramatização (interpretando cada personagem com um tom de voz, fazendo movimentos conforme a ação e expressões faciais sempre que a leitura permitisse) ou mímica. Vários adultos referiram que liam e acompanhavam com os dedos as palavras e a ação das personagens. Outros salientaram a sua preocupação em explorar e promover a interpretação das imagens. Quero salientar que as respostas nos indicam que estes momentos de leitura decorriam no espaço da sala ou do quarto, num ambiente sossegado e tranquilo, sem a intervenção de qualquer ruído, seja este da TV, do rádio ou de outros aparelhos tecnológicos. Este momento era simplesmente dedicado à promoção da leitura de livros e ao conforto e bem-estar das crianças. Como já referido, não temos dados sobre o tempo, em minutos, que os pais dedicam à leitura de livros para os filhos, mas através dos resultados acima analisados, posso afirmar que estes mostram a preocupação em criar um ambiente positivo e empático. Acrescentamos, ainda, que os pais referem que os filhos gostam, mostram interesse e prestam atenção durante os momentos de leitura, pois estes são bastante divertidos e lúdicos, havendo mesmo algumas referências sobre a importância dada a esses momentos para a aproximação deles com os filhos.

Ainda em relação às práticas, os pais que não leem ou leem pouco aos filhos referem que não o fazem mais vezes por duas razões: a primeira, por falta de tempo, e a segunda, devido ao cansaço por parte dos filhos após dias inteiros de brincadeira na escola. A primeira justificação é dada por pais que leem três vezes por semana, uma vez por semana, duas vezes por mês e uma vez por mês. A segunda é dada por pais que leem três vezes por semana. No que se refere à oferta de livros, por parte dos pais, esta é bastante notável. Conforme se pode ver no gráfico 5 (*vide* Anexo IV), 93% dos pais tem o hábito de comprar livros aos filhos. Os 7% dos pais que não compram justificam que os filhos já têm muitos e que têm os que eram dos irmãos. Em relação à prática de levar os filhos a espaços ou atividades de literatura, mais de metade dos pais, 57% levam os filhos a estes espaços (*vide* gráfico 6, Anexo IV). Além de ser uma percentagem significativa, gostaríamos que mais famílias o fizessem, pois a frequência destes espaços dá oportunidade às crianças de visitarem locais de cultura, de utilizar, explorar e

compreender a necessidade de consultar os livros, uma vez que nesta fase se revela predisposta para iniciar o contacto com livro e com a palavra escrita. Para além disso, a criança terá a oportunidade de se familiarizar com uma grande variedade de textos e formas de escrita. Queremos ainda salientar que, de acordo com a interpretação dos gráficos 7 e 8 (*vide* Anexo IV), os pais levam as crianças a bibliotecas, ludotecas, livrarias e a atividades em que se realiza a hora de conto (em contextos não especificados). Destes quatro, o espaço mais frequentado, com 68% de respostas, são as livrarias. As bibliotecas e as ludotecas são referidas em 12% das respostas. Com uma menor percentagem é referida a participação em atividades de “hora de conto”, sendo que não é especificado o contexto em que esta se realiza. Quero salientar que, como podemos verificar no gráfico 8, algumas famílias levam os filhos a mais de um espaço ou atividade de leitura de obras de literatura. A partir da análise dos dados acima referidos, acerca da disponibilidade de livros às crianças, importa pensarmos um aspeto importante: a promoção da autonomia da criança leitora.

A existência de livros para a infância e o acesso a estes verificou-se como um fator comum a todas as famílias deste estudo. Verificamos, ainda, que vinte e cinco crianças pedem livros para “brincar”<sup>3</sup>, e que vinte e nove exploram os livros de forma autónoma. Quanto à compra de livros (Anexo IV, *vide* gráfico 9), 77% das crianças pedem aos pais para comprar, sendo que só uma é que escolhe sempre o livro que quer. Vinte e uma crianças só às vezes é que escolhem o livro que querem e uma criança nunca escolhe o livro que quer. Quando são as crianças a escolherem os livros, escolhem livros da Disney, livros que tenham muitos desenhos e muita cor, livros sobre animais e princesas, livros com os “heróis” dos desenhos animados e livros com autocolantes. Os pais referem que, mesmo sendo a criança a escolher, eles analisam o conteúdo primeiro e só depois é que compram. Alguns pais acrescentam ainda que os filhos costumam fazer boas escolhas. Conforme os resultados apresentados, o número e a percentagem da autonomia das crianças é elevada. Na nossa maneira de pensar este é um aspeto positivo. Em relação à escolha de livros, por parte das crianças, esta deixa-me um pouco recetiva, (apesar de esta ser com a supervisão dos pais), pois como podemos ver ao longo da apresentação e análise dos dados os livros escolhidos pelas crianças são na maioria livros dos heróis televisivos. Estes dados levam-nos a realçar que é importante que, nos contextos socioeducativos, se realizam ações de educação e sensibilização para o conhecimento e a escolha de livros de literatura de qualidade. É fundamental que os educadores ou os adultos de referência

---

<sup>3</sup> A criança que não pede, os pais justificam que é por esta ter uma idade muito tenra

tenham e disponibilizem às crianças um elevado número de livros com qualidade, para que estas possam observar, manusear, explorar, ler e até representar. Para além disso, é importante que os adultos explorem livros de qualidade com as crianças e que lhes digam que estes existem.

#### **4.2.5. Análise dos dados referentes à dimensão interação família-escola**

Nesta quarta dimensão, procuramos perceber e investigar se existia ou não interação entre família-escola, na partilha e na promoção de livros de Lpi. Assim, no que se refere à prática das crianças levarem livros para a escola, constatamos que esta não é uma prática frequente. Como podemos ver no gráfico 10 (*vide* Anexo IV), apenas 28% das crianças é que têm o hábito de levar livros para a escola, ou seja, só nove crianças é que o fazem. Os pais das crianças que não levam livros para a escola justificam que as crianças não o fazem porque não gostam de levar, nunca pediram e porque não podem levar objetos de casa para a escola. Das nove crianças que levam livros para a escola, sete fazem-no por iniciativa própria. Mas quatro delas também são incentivadas pelos pais e pelos irmãos mais velhos. É sempre bom saber que, das crianças que levam livros para as instituições educativas, mais de metade fá-lo por iniciativa própria. Para além disso, alguns pais e irmãos, apesar de poucos, ainda se preocupam com esta prática de incentivar a criança, existindo assim alguma interação entre família-escola. Foi possível observar esta dimensão durante a PES, e notei que eram poucas as crianças que levavam livros para a creche ou para o JI. Para incentivar as crianças que não o faziam, quando alguma criança levava um livro, em pequeno grupo, na área da biblioteca, explorávamos com as crianças o livro que o amigo tinha trazido e incentivávamos as crianças, dizendo-lhes que para a próxima poderiam ser eles a trazer um livro que nós também o iríamos explorar em conjunto. Quando dizíamos isto, algumas crianças respondiam que iam trazer. Podemos afirmar que, pelo menos três crianças, o começaram a fazê-lo com alguma regularidade. Outras respondiam que não queriam levar para a escola porque os amigos estragavam, ou porque os pais não deixavam. Queremos aqui salientar e fazer uma pequena observação e comparação: a área da biblioteca da sala do JI era mais “rica” e tinha uma maior quantidade de livros. Por este motivo, achamos nós, as crianças do JI não tinham tanta necessidade de levar livros para a escola, à exceção de uma criança. As da creche levavam muitos livros para a escola. Pensamos que não fosse só pela necessidade, mas porque a educadora tinha uma “paixão” enorme pela prática de leitura de livros de Lpi, e realizava várias atividades de leitura. Por exemplo, nas passagens de momentos ou ao final do dia,

ela tinha por hábito ler sempre um livro, fosse um dos que as crianças tinham levado ou um outro que ela tivesse escolhido previamente. Esta prática, por parte da educadora cooperante, é uma boa prática, pois, criando momentos prazerosos, contribui de forma motivante para que a criança goste de livros de Lpi. Além disso, esta atividade influencia uma atitude positiva da criança em relação ao livro e incita a sua iniciativa para levar livros para a escola, para o prazer de os partilhar com os amigos, e, finalmente, contribui para a formação global da criança como futuro leitor autónomo. Em relação, ainda, à prática de levar livros de Lpi para a escola, percebemos que os pais das crianças da creche incentivavam os filhos para esta prática e isso era notável. De acordo com as observações da prática pedagógica, podemos refletir que, quando mais velhas as crianças são, menos os pais e elas próprias dão valor a esta prática. Queremos deixar claro que esta observação decorre da análise dos dados da nossa prática. Não podemos, portanto, assegurar que esta afirmação tenha valor de verdade geral, porque teria de continuar a estudar estas mesmas famílias durante os próximos anos, e, mesmo assim, nunca se podia generalizar a nossa conclusão, visto que o número das famílias envolvidas no estudo é muito pequeno. O que pensamos ser relevante é a perceção que nos permite confirmar como urgente o desenvolvimento de um trabalho de educação para e com os pais no sentido de se desenvolver uma educação literária eficaz e feliz. Não temos dúvidas que importa motivar os pais/adultos para a realização de ações promotoras do gosto pela leitura de Lpi, porque esta traz inúmeros benefícios, como referem Abramovich (1993), Bettelheim (1999), Rufino e Gomes (1999), Simões (2000), Veloso e Riscado (2002), Silva e Barroso (2004) e Sim-Sim (2008) - autores citados no enquadramento teórico. Para além destes autores, podemos também mencionar Fiand e Pottier (1995, citado por Mata, 2006) e Fraser (1999, citado por Mata, 2006) que também problematizam esta questão referente à importância do desenvolvimento de práticas de leitura em contexto familiar.

#### **4.2.6. Análise dos dados referentes à dimensão conceções do núcleo familiar**

O questionário utilizado para caracterizar a perceção dos fatores considerados importantes pelos pais, acerca da importância da literatura para a infância, permite proceder à análise de quatro categorias distintas. Uma primeira categoria sobre o desenvolvimento dos hábitos de leitura, em que se engloba o desenvolvimento linguístico, a estimulação da imaginação e criatividade. Uma segunda categoria sobre a aprendizagem referente à aptidão de novos conhecimentos/saberes e aquisição de valores. Uma terceira categoria, sobre o conhecimento de si próprio. Por fim, uma última categoria relacionada

com a autonomia. Pela análise do gráfico 11 (*vide* Anexo IV), podemos constatar que todas as categorias são bastante valorizadas pelos pais, verificando-se em todas elas valores muito elevados, de importância atribuída. Apenas a quarta categoria, da autonomia, é mencionada uma única vez, por um dos sujeitos inquiridos. A categoria do desenvolvimento dos hábitos de leitura é aquela a que é atribuída maior importância pelos pais. Para sintetizar, os pais referem que a literatura, nesta faixa etária, é muito importante, assim como realçam os benefícios da leitura de livros de Lpi, enquanto atividade lúdica, no desenvolvimento da criatividade, do prazer a até na construção de identidade da criança e nas relações entre os elementos da família. É relevante notar que todas as famílias têm consciência da importância que a leitura tem para seus filhos assim como, reconhecem que a leitura de obras de Lpi são fundamentais para a formação da criança.

### **4.3. Reflexão da análise dos dados dos questionários**

Como reflexão final acerca desta parte do trabalho, referente à apresentação e análise de dados recolhidos através do inquérito por questionário, começamos por referir que temos perfeita consciência de um conjunto de limitações, algumas das quais explicitaremos em seguida. Apesar de termos tirado conclusões, destas famílias em estudo, não podemos fazer generalizações, pois nada nos poderá levar a supor que as associações entre conceções e práticas e entre práticas e literacia emergente, que foram encontradas para este grupo específico, sejam novamente identificadas com outros grupos com características distintas. A própria metodologia de recolha utilizada impõe algumas limitações à interpretação dos resultados. Embora não sendo viável outra alternativa, neste caso específico, o facto de ter recorrido a uma caracterização de práticas através de um questionário, sem qualquer observação direta, pode trazer algumas restrições quanto ao tipo de interpretação dos dados. Sabemos que, através do questionário, pode haver uma tendência para uma homogeneização das práticas e se darem respostas no sentido daquilo que se sabe ser desejável (desejabilidade social). De qualquer forma, consideramos importante a análise feita, porque poderão vir a servir para estudos futuros mais qualitativos.

Quanto à educação literária em contexto familiar, tentamos delinear um perfil de desempenho familiar, e “avaliar” as famílias inquiridas de acordo com este perfil. Assim, podemos referir que, apesar de todas as famílias lerem livros de Lpi frequentemente aos filhos, é importante que estas reflitam sobre os livros que leem, pois muitas famílias leem livros sem qualidade literária. Para além disso, seria importante que as famílias comessem a levar mais os filhos a espaços ou atividades de promoção de leitura de Lpi,

isto porque, de certa forma, também proporciona que a criança se torne mais autónoma. Queremos ainda aferir que cada vez mais é importante as instituições educativas promoverem encontros e ações de formação que alarguem o conhecimento dos pais acerca da Lpi, com o objetivo de melhorar a qualidade das “boas” práticas literárias. Somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se lhes propiciarmos, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o livro. Apesar deste estudo ter como especificidade a prática de leitura de livros de Lpi, queremos referir também que é importante que a criança tenha contacto com outros materiais, por exemplo: jornais, revistas, receitas, etc., no sentido de promover um desenvolvimento literário mais amplo. Para finalizar, como é evidente, há muito ainda por saber, já que este estudo se limitou a aflorar alguns dos muitos aspetos que poderiam ter sido abordados sobre esta temática. Da caracterização geral feita, surgiram várias questões que poderão servir de mote para investigações futuras. Seria também interessante (e mantemos viva a esperança de o poder fazer) desenvolver estudos sobre as práticas da educação literária em contexto familiar em realidades socioculturais diferentes das da população estudada, e claro com uma amostra mais alargada.

## **Considerações finais**

A prática educativa permitiu-me compreender que ser educador é um grande desafio e que este tem um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem da criança. O educador de infância, como profissional da educação, deve procurar desenvolver uma prática pedagógica flexível, orientando-se para a reflexão, numa perspectiva de formação e atualização constantes. Estes fatores implicam uma procura constante de (in)formação, no sentido de aprofundar conhecimentos, que levem a uma continuada melhoria de atividade pedagógica. É importante que o educador proporcione às crianças experiências diversificadas que as motivem a interagir e a partilhar vivências, ideias e sentimentos, de forma consistente e a proporcionar atividades experiencialmente significativas. Neste sentido, o educador de infância tem um papel muito importante, pois ele deve ser um mediador que proporciona às crianças oportunidades de manifestar, através das trocas de experiências e brincadeiras, sentimentos e emoções vividas no seu quotidiano. Portanto, o educador de infância tem um papel fundamental na promoção do bem-estar físico, sociocognitivo e emocional da criança. Por conseguinte, deverá saber e ser capaz de observar e escutar cuidadosamente o grupo de crianças, promover atividades estimulantes e envolventes, que favoreçam a descoberta e, naturalmente, o sucesso de todas as crianças, a nível individual e de grupo. Assim, como refere Oliveira-Formosinho (2007), o educador necessita de entender que educar é observar e escutar cada criança individualmente e em grupo: “quer a escuta quer a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a acção educativa” (p.33). Compete a este profissional conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Como também se refere neste diploma, exige-se ao educador que “planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” para que, desta forma, consiga uma pedagogia organizada e estruturada. Assim, cabe ao educador promover o desenvolvimento global, pessoal e social, fomentando a inserção em grupos sociais diversificados. Este profissional deve promover o desenvolvimento integral da criança nas suas distintas vertentes.

Importa considerar que, como afirma Oliveira-Formosinho (2008), “se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos de providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes” (p.70). É ainda de ter em conta que a criação de condições para o sucesso da aprendizagem

de todas as crianças pressupõe que seja promovida a sua autoestima e autoconfiança e que desenvolvam competências que lhes permitam reconhecer as suas possibilidades e progressos. O papel do educador de infância é, por isso, como refere Oliveira-Formosinho (2007), “o de criar situações que desafiam o pensamento actual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (p.70). Para tal, deve atender a diversos aspetos como, por exemplo, as interações que estabelece com a criança e como organiza o espaço e os materiais, e como gere o tempo pedagógico. Só assim poderá criar um ambiente potencialmente facilitador da aprendizagem e desenvolvimento da criança. Assim, e como síntese da experiência formativa e interventiva que desenvolvi, sublinho que a PES me proporcionou o contacto com a realidade educativa, sendo uma experiência muito enriquecedora, do ponto de vista do meu desenvolvimento profissional. Concluí que é necessário adaptar-me às necessidades de cada criança, tal como, promover um diálogo aberto com todas e implementar atividades interessantes e diversificadas que promovam a criança, enquanto sujeito ativo da sua própria aprendizagem. Este contacto com a realidade educativa possibilitou-me ainda ultrapassar medos e angústias, contando nesse processo com o apoio das crianças e dos adultos envolvidos. Para além de tudo isto, o contacto com a realidade profissional, através do estágio foi uma etapa fundamental na preparação para o exercício da profissão de educadora, pois tive oportunidade de consolidar as aprendizagens realizadas, de acrescentar às aprendizagens que tinham sido realizadas muitas outras, que contribuiram para que, gradualmente, se começasse a construir a base para ser uma profissional de educação de infância.

Foram muitas as experiências realizadas, as situações vivenciadas. Procurei sempre tirar partido de cada uma das situações, refletir sobre elas para que estas integrassem as aprendizagens enquanto futura educadora de infância. Apesar de tudo, o percurso não foi fácil. Ao longo destes meses pude comprovar, mais uma vez, a importância desta profissão e a responsabilidade que lhe está implicada. Se, no início da prática, me sentia bastante receosa em relação à prestação como futura educadora, esse medo foi passando e transformando-se em confiança, essencial para a realização de um bom trabalho.

Senti que aprendi e que evolui ao longo da prática pedagógica. Fui-me sentindo mais segura e autónoma ao longo do tempo. Por outro lado, desenvolvi a capacidade de reflexão, não só sobre a prática, mas também sobre a responsabilidade e as exigências da construção da identidade profissional. Esta experiência de prática pedagógica proporcionou-me a oportunidade de superar algumas inseguranças e perceber que todas as áreas de conteúdo/conhecimento são desafiadoras e se encontram interligadas,

permitindo-me uma visão mais globalizante e transformadora da prática pedagógica. Aprendi que, para ser educadora, não basta ter presente a teoria aliada à prática, mas é fulcral desenvolver a capacidade de refletir sobre a prática no sentido de traçar caminhos que conduzam à construção da minha identidade profissional.



## Referências bibliográficas

- Abramovich, F. (1993). *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Aguiar-Silva, V. M. (1981). Nótula sobre o conceito de literatura infantil. In D. G. Sá, A *literatura infantil em Portugal. Achegas para a sua história* (pp. 11-15). Braga: Editorial Franciscana.
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas, Lda.
- Barbosa, P. (1999). A leitura em dois pontos: ler e contar histórias. *Releitura*, n. 12, 22- 03.
- Barreto, A. G. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.
- Bell, J. (2007). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva-Publicações, Lda.
- Bettelheim, B. (1999). *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Ed Paz e Terra S/A.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de matemática – Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 253-286.
- Cañete, L. S. (2010). *O Diário de Bordo como Instrumento de Reflexão Crítica da Prática do Professor*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Castro, P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério de Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Cervera, J. (1991). *Teoria de la Literatura Infantil. Universidad de Deusto*. Madrid: Ediciones Mensajero.
- Chambers, A. (1985). *Booktalk: Occasional writting on literature and children*. Londres: The Bodley Head.
- Coelho, N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna
- Cordeiro, M. (2008). *O livro da Criança – do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: A Caminho de uma Educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

- Gerhardt, T. E., Ramos, I. C. A., Riquinho, D. L., & Santos, D. L. dos (2009). Unidade 4 – Estrutura do projeto de pesquisa. In T. E. Gerhardt, & D. T. Silveira (orgs.), *Métodos de pesquisa*, (pp.65-87). Porto Alegre: Editora UAB/UFRGS.
- Góes, L. (1990). *A aventura da Literatura para crianças*. São Paulo: Melhoramentos.
- Gomes, J. (1979). *A Literatura para a Infância*. Lisboa: Torres e Abreu, Lda.
- Gomes, J. (2000). *Da nascente à voz: contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Hohmann, M. & Post, J. (2007). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Janiro, A. (2015). *Caderno de atividades – psicologia acessível – trabalhando as emoções*.
- Justice, L., Weber, S., Ezell, H., & Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 30-40.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leal, S. M. (2009). Um-dó-li-tá: a linguagem das brincadeiras e as brincadeiras com a linguagem. In Isabel Condessa, *(Re)Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade*. (pp. 115-128). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Morse, Janice M. (1994). Designing Funded Qualitative Research, in N. Denzin e Y.Lincoln (edits.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 220-235). California: SAGE,
- Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- 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* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. In J. Oliveira-Formosinho, J. & J. Formosinho,

- Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 80-91). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). Interação e participação na escola infantil. *Pátio – Educação Infantil*, n.º17, pp.37-39.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ortiz, C., Stowe, R., & Arnold, D. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 263-281.
- Portridge, H. (2004). Helping parents make the most of shared book reading. *Early Childhood Education Journal*, 12, 1, 25-30.
- Pennac, D. (1992). *Como um Romance*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, C. (2006). O Lugar da Anita na literatura Infantil: um estudo de caso. Texto revisto e modificado para a Casa da Leitura da comunicação ao: *6º Encontro Nacional/4º Encontro Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A. (2007). *Livros de Palma e Meio – Reflexões sobre a Literatura para a Infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, Noesis, nº71, 24-29.
- Rufino, C., & Gomes, W. (1999). *A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança na fase da pré-escola*. São José dos Campos: UNIVA.
- Sardinha, G. (2007). *Em formas de ler: ontem e hoje, formar leitores, das teorias às práticas*.
- Silva, I., Mata, I. Marque, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Silva, A. (2007). *Teoria da Literatura*. Livraria Almedina: Coimbra.
- Silva, M., & Barroso, H. (2004). *O álbum infantil: alguns critérios de seleção*. Lisboa: Escola Superior de Educação - ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais.

- Silva, M., Barros, R. & Nascimento, T. (2012). *IV FIPEd – A importância dos contos de fadas na educação infantil*. Campina Grande: Realize Editora.
- Simões, V. (2000). *Histórias infantis e aquisição da escrita*. São Paulo.
- Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soriano, M. (1975). *Guide de littérature pour la jeunesse*. Paris: Flammarion.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Sousa, M. (2007). *O livro na família e no jardim de infância, passos e espaços para a formação de leitores*. In *Malasartes, Campo das Letras*, 66-69.
- Souza, R. (1992). *Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam*. Bauru: USC.
- Spodek, B. (2010). *O manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valles, Miguel S. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial SÍNTESIS, S.A.
- Veloso, R. M. (1994). *A Obra de Aquilino Ribeiro para Crianças*. Imaginário e Escrita. Porto Editora: Porto.
- Veloso, R., & Riscado, L. (2002). *Literatura infantil: brinquedo e segredo*. In *Revista Malasartes Cadernos de literatura para a infância e a juventude, Campo das Letras*, 10,
- Vinha, T. (2000). *O Educador e a moralidade infantil – Uma visão construtivista*. Mercado Aberto.
- Zabalza, M. A. (1998). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

### **Legislação consultada**

**Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto**. Diário da República, I Série A, nº 201. Perfil Específico do Educador de Infância.

**Lei 5/97 de 10 de fevereiro** - Lei-Quadro de educação Pré-Escolar.

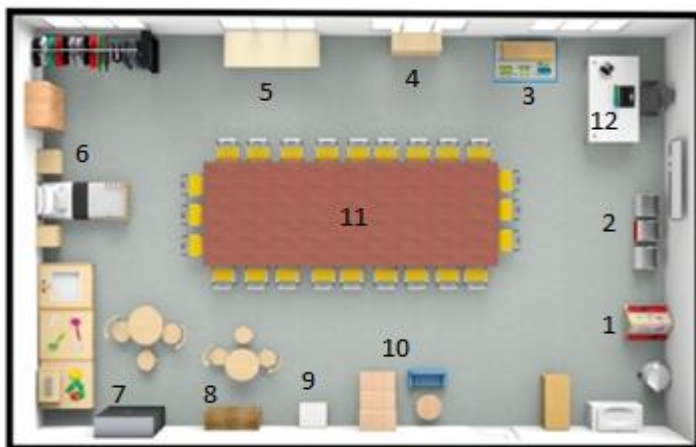
## **ANEXOS**

## Anexo I – Figuras



**Legenda:** 1 – Área da biblioteca; 2 – Área do disfarce; 3 – Área da música; 4 – Área da expressão plástica; 5 – Área dos jogos; 6 – Área da casinha; 7 – Área das construções; 8 – Área central; a – Arrumação dos catres; b – Arrumação das mochilas/casacos; c – portas de acesso ao exterior; d – Escorrega

*Figura 1 - Planta da sala da creche*



**Legenda:** 1 – Área da pintura; 2 – Área das construções; 3 – Área da garagem; 4 – Área da expressão plástica; 5 – Área do consultório médico; 6 – Área da casinha; 7 – armário de arrumação de materiais; 8 – Área do jogo; 9 – Área das ciências; 10 – Área de biblioteca; 11 – Espaço central; 12 - Secretária

*Figura 2 - Planta da sala do JI*



*Figura 3 - Exploração do livro Os três porquinhos, com fantoches de dedo*



*Figura 4 - Procura de bichos no exterior*



*Figura 5 - Procura de bichos no exterior*



*Figura 6 - Procura de bichos no exterior*



*Figura 7 - Procura de bichos no exterior*



*Figura 8 - Procura de bichos no exterior*



*Figura 9 - Exploração de livros pelas crianças*



*Figura 10 - Exploração de livros pelas crianças*

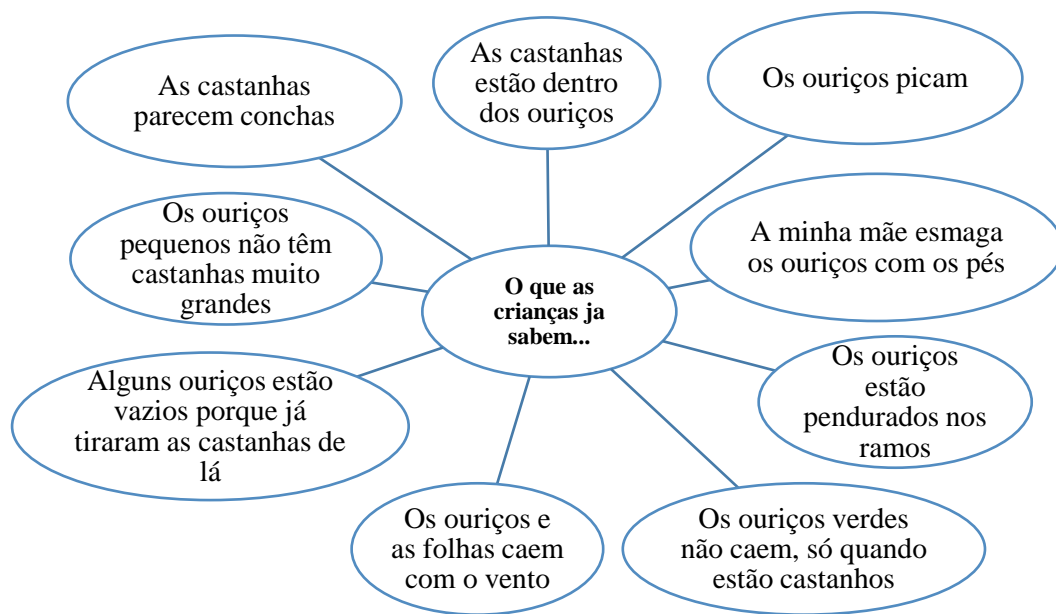


Figura 11 - Mapa conceptual

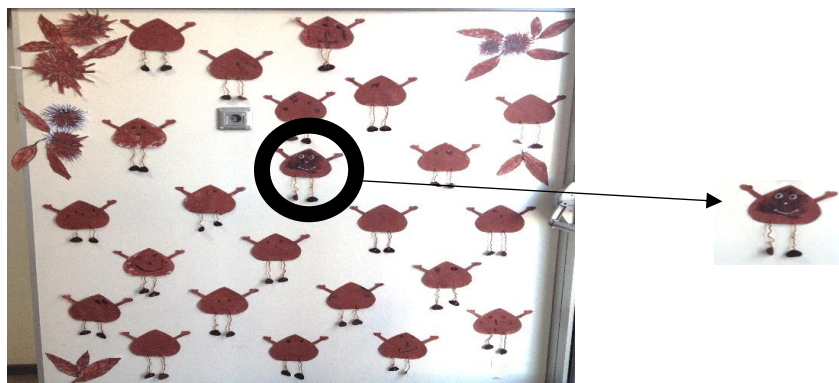


Figura 12 - Cartaz das castanhas



Figura 13 - Todos iguais, todos diferentes

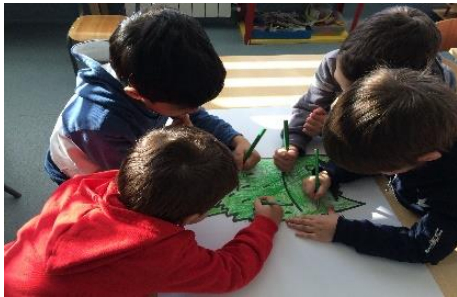


Figura 14 - Trabalho de cooperação em grupo



Figura 15 - Trabalho de cooperação em grupo



Figura 16 - Dado das emoções



Figura 17 - Roda das emoções

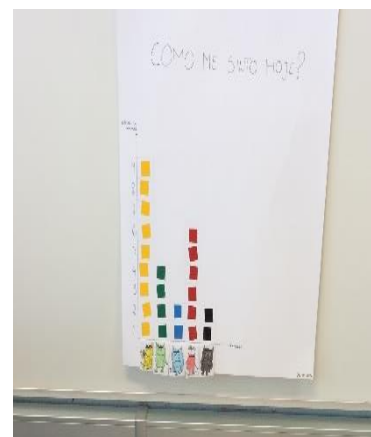


Figura 18 - Gráfico das emoções

## Anexo II – Tabelas

<b>Idades</b>	<b>Mãe</b>	<b>Pai</b>	<b>Total</b>
<b>Entre 25 e 29 anos</b>	1		1
<b>Entre 30 e 34 anos</b>	5	4	9
<b>Entre 35 a 39 anos</b>	5	7	12
<b>Entre 40 a 45 anos</b>	3	3	6

*Tabela 1- Idade dos pais das crianças da creche*

<b>Habilitações literárias</b>	<b>Mãe</b>	<b>Pai</b>	<b>Total</b>
<b>12.º Ano</b>	4	5	9
<b>Licenciatura</b>	6	9	15
<b>Mestrado</b>	1		1
<b>Doutoramento</b>	3		3

*Tabela 2 - Habilitações literárias dos pais das crianças da creche*

Profissões	Mãe	Pai	Total
Engenheira Química	1		1
Professoras de Ensino Superior	3		3
Coordenadora de serviços educativos	1		1
Empresária(o)	1	2	3
Farmacêutica	1		1
Responsável de turno	1		1
Desempregada	1		1
Médica(o)	1	1	2
Técnica superior	1		1
Bancária	1		1
Técnica ótica	1		1
Psicóloga(o)	1	2	3
Engenheiro civil		1	1
Arquiteto		1	1
Arquiteto de sistemas informáticos		1	1
Engenheiro zootécnico		1	1
Vigilante		1	1
Operador		1	1
Médico veterinário		1	1
Professor		1	1
Técnico de laboratório		1	1

*Tabela 3 - Profissão dos pais das crianças da creche*

Idades	Mãe	Pai	Total
Entre 25 a 29 anos	4		4
Entre 30 a 34 anos	8	7	15
Entre 35 a 39 anos	8	9	17
Entre 40 a 44 anos	2	2	4
Entre 45 a 49 anos		2	2

*Tabela 4 - Idade dos pais das crianças do JI*

Habilitações literárias	Mãe	Pai	Total
<b>4.º Ano</b>	1	2	3
<b>6.º Ano</b>	1	3	4
<b>9.º Ano</b>	1	5	6
<b>12.º Ano</b>	7	4	11
<b>Licenciatura</b>	11	4	15
<b>Mestrado</b>	1	1	2
<b>Doutoramento</b>	0	1	1

*Tabela 5 - Habilitações literárias dos pais das crianças do JI*

Profissões	Mãe	Pai	Total
<b>Técnico de laboratório</b>		1	1
<b>Administrativa</b>	1		1
<b>Desempregado(a)</b>	4	4	8
<b>Cozinheira</b>	1		1
<b>Serralheiro</b>		1	1
<b>Professora</b>	1		1
<b>Educadora</b>	1		1
<b>Comercial</b>		1	1
<b>Segurança</b>		1	1
<b>Assistente técnica</b>	1		1
<b>Operário(a)/Operador(a) logística</b>	2	1	3
<b>Trolha</b>		1	1
<b>Auxiliar</b>	1		1
<b>Motorista</b>		1	1
<b>Designer</b>	1	1	2
<b>Enfermeira</b>	2		2
<b>Farmacêutico(a)</b>	1	1	2
<b>Guarda prisional</b>		1	1
<b>Secretária</b>	1		1
<b>Técnico</b>		1	1
<b>Funcionária de loja</b>	3		3
<b>Analista de sistema</b>		1	1
<b>Bombeiro</b>		2	2
<b>Militar da GNR</b>		1	1
<b>Doméstica</b>	1		1
<b>Funcionária de escritório</b>	1		1
<b>Engenheiro</b>		1	1

*Tabela 6 - Profissão dos pais das crianças do JI*

<b>Idades dos pais</b>	<b>N.º de pais</b>
<b>&gt; 20</b>	0
<b>21 - 30</b>	6
<b>31 - 40</b>	48
<b>41 - 50</b>	6
<b>&lt; 51</b>	0

*Tabela 7 – Idade dos pais/ inquiridos*

<b>Habilitações literárias dos pais</b>	<b>Frequência dos pais</b>	<b>Percentagem (%)</b>
<b>6.º ano</b>	1	2%
<b>9.º ano</b>	7	12%
<b>12.º ano</b>	19	32%
<b>Licenciatura</b>	26	43%
<b>Mestrado</b>	2	3%
<b>Doutoramento</b>	5	8%
<b>Total</b>	60	100%

*Tabela 8 - Habilitações literárias dos pais/ inquiridos*

<b>Profissões</b>	<b>N.º de pais</b>
<b>Administrador/Gerente de empresa</b>	2
<b>Ajudante de cozinha</b>	1
<b>Analista de sistemas</b>	2
<b>Arquiteto</b>	1
<b>Assistente de loja</b>	4
<b>Assistente técnica</b>	1
<b>Bancária</b>	1
<b>Bombeiro</b>	3
<b>Contabilista</b>	1
<b>Desempregado(a)</b>	3
<b>Designer</b>	2
<b>Docentes</b>	6
<b>Empregada de escritório</b>	1
<b>Empregada de limpeza</b>	2
<b>Empresária</b>	1
<b>Enfermeira</b>	3
<b>Engenheiro</b>	1
<b>Farmacêutico(a)</b>	2
<b>Gerente de loja</b>	1
<b>Guarda prisional</b>	1
<b>Médica</b>	1
<b>Médico veterinário</b>	1
<b>Militar</b>	1
<b>Motorista</b>	1
<b>Operador(a)</b>	3
<b>Psicólogos</b>	2
<b>Secretária</b>	1
<b>Segurança</b>	1
<b>Serralheiro</b>	2
<b>Técnica ótica</b>	1
<b>Técnica superior</b>	1
<b>Técnico de aparelhos</b>	1
<b>Técnico de controlo de qualidade</b>	1
<b>Técnico de elevadores</b>	1
<b>Técnico de laboratório</b>	1
<b>Trolha</b>	1
<b>Vigilante</b>	1

*Tabela 9 - Profissão dos pais/ inquiridos*

## Anexo III – Quadros

Quadro 1 - Rotina diária da sala creche

<b>Tempo</b>	<b>Atividades</b>	<b>Descrição</b>
<b>8:00h</b>	Componente de apoio à família	A instituição oferecia apoio às famílias, para as crianças que chegavam mais cedo à instituição. Durante este período as crianças permaneciam na sala de amamentação com a auxiliar, onde aguardavam pela chegada da educadora.
<b>9h00</b>	Acolhimento/Tempo de escolha livre	Quando a educadora chegava as crianças iam para a sala de atividades brincar nas áreas. Quando todas as crianças já estivessem na sala fazia-se o acolhimento, em grande grupo, contavam-se os “bons-dias”, outras músicas, partilhavam-se algumas novidades e faziam-se pequenos jogos de roda.
<b>9h45</b>	Higiene/Lanche	Depois de se fazer a higiene às crianças, estas dirigiam-se ao refeitório, onde tomavam o reforço alimentar da manhã.
<b>10h15</b>	Atividades em grande grupo	As crianças regressam à sala de atividades, depois da lavagem das mãos, e iniciavam-se experiências de aprendizagens, em grande grupo, planeadas pela educadora ou pelo grupo.
<b>11h00</b>	Almoço/Higiene	As crianças dirigiam-se ao refeitório para almoçar. Após o almoço fazia-se a higiene às crianças.
<b>12h00</b>	Descanso	As crianças dormiam a sesta.
<b>14h00</b>	Higiene/Tempo de pequeno grupo	Conforme as crianças iam acordando era feita a higiene. As crianças escolhiam a área em que queriam brincar. Este período está concebido de forma a fortalecer os interesses naturais das crianças, a sua capacidade para tomar iniciativas e as suas competências na resolução de problemas. Neste tempo, também se faziam atividades, em pequeno grupo.
<b>15h00</b>	Higiene/Lanche	Depois de lavarem as mãos, as crianças dirigiam-se ao refeitório para lanchar.
<b>16h00</b>	Tempo de escolha livre	As crianças escolhiam a área em que queriam brincar. Este período está concebido de forma a fortalecer os interesses naturais das crianças, a sua capacidade para tomar iniciativas e as suas competências na resolução de problemas.
<b>16h30 às 19h00</b>	Componente de apoio à família	As crianças brincavam no recreio ao ar livre, se as condições climatéricas assim o permitissem, senão permaneciam na sala de atividades, até os pais as irem buscar.

Quadro 2 - Rotina diária da sala do JI

<b>Tempo</b>	<b>Atividades</b>	<b>Descrição</b>
<b>8:00h</b>	Componente de apoio à família	O centro escolar oferecia apoio às famílias, para as crianças que chegavam mais cedo à instituição. Durante este período as crianças permaneciam no salão polivalente, com as auxiliares, onde aguardavam pela chegada da educadora.
<b>9:00h</b>	Entrada e acolhimento	Quando a educadora chegava as crianças iam para a sala de atividades. Durante o tempo de acolhimento as crianças contavam as novidades, cantavam a canção dos “bons-dias”, marcavam o tempo, o dia da semana e a sua presença.
<b>10:00h</b>	Lanche e recreio	Depois das crianças lavarem as mãos, dirigiam-se ao refeitório, onde tomavam o reforço da manhã. Depois de lancharem iam para o recreio exterior, mas se as condições climatéricas fossem adversas iam para o salão polivalente.
<b>11:00h</b>	Atividades em grupo	As crianças regressam à sala de atividade e iniciavam-se experiências de aprendizagens, em grande grupo, planeadas pela educadora ou pelo grupo.
<b>12:00h</b>	Almoço e recreio	Depois das crianças lavarem as mãos, dirigiam-se ao refeitório para almoçarem. Após o almoço as crianças iam para o recreio exterior, mas se as condições climatéricas fossem adversas iam para o salão polivalente.
<b>14:00h</b>	Atividades grupo Tempo de trabalho nas áreas	Dava-se continuação às atividades não acabadas no período da manhã ou dava-se início a experiências de aprendizagens, em pequeno grupo. As crianças escolhiam a área em que queriam brincar. Este período está concebido de forma a fortalecer os interesses naturais das crianças, a sua capacidade para tomar iniciativas e as suas competências na resolução de problemas.
<b>16:00h às 19:00h</b>	Lanche Componente de apoio à família	Depois de lavarem as mãos, as crianças dirigiam-se ao refeitório para lanchar. Depois do lanche, as crianças brincavam no recreio ao ar livre, se as condições climatéricas assim o permitissem, senão permaneciam no salão polivalente, até os pais as irem buscar.

## Anexo IV – Gráficos

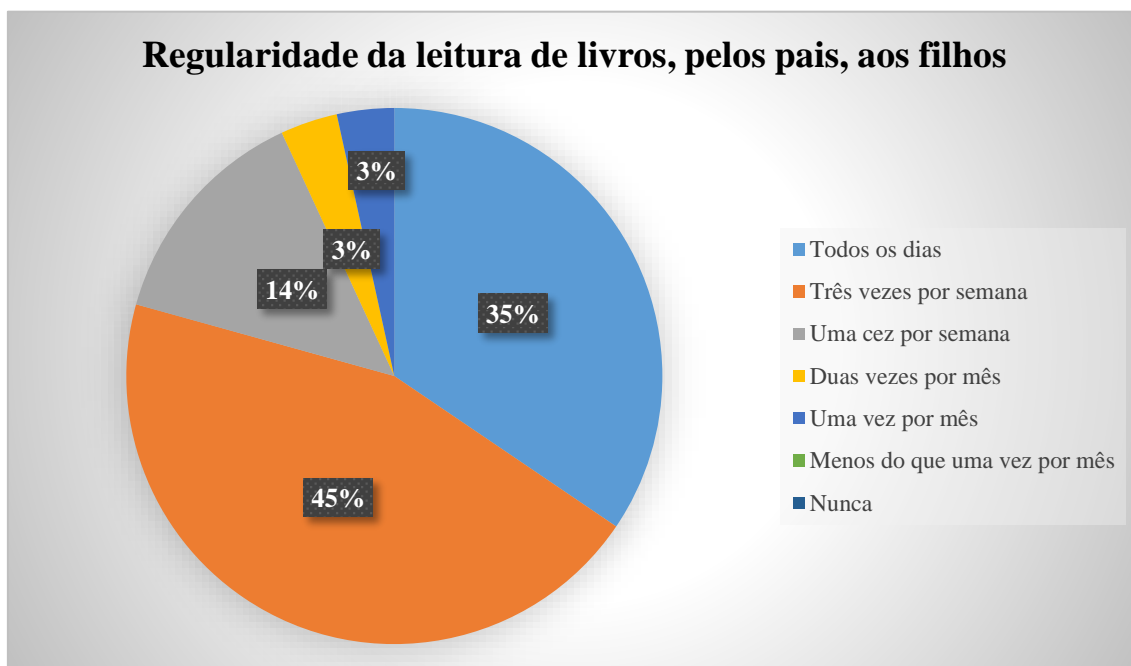


Gráfico 1 - Regularidade da leitura de livros, pelos pais, aos filhos

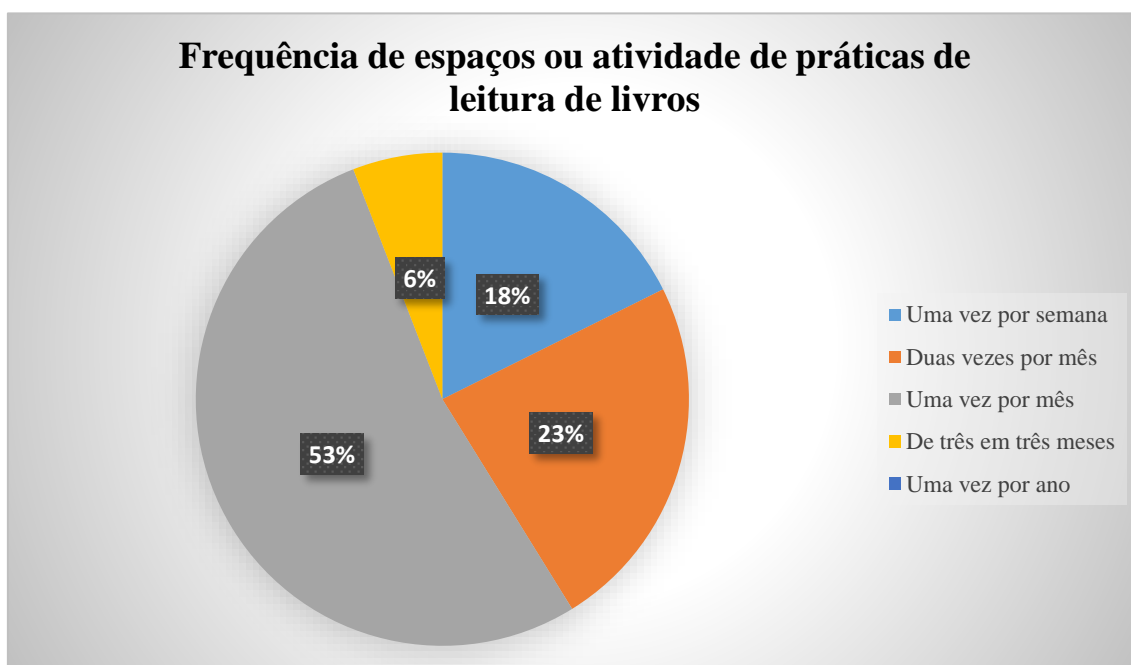
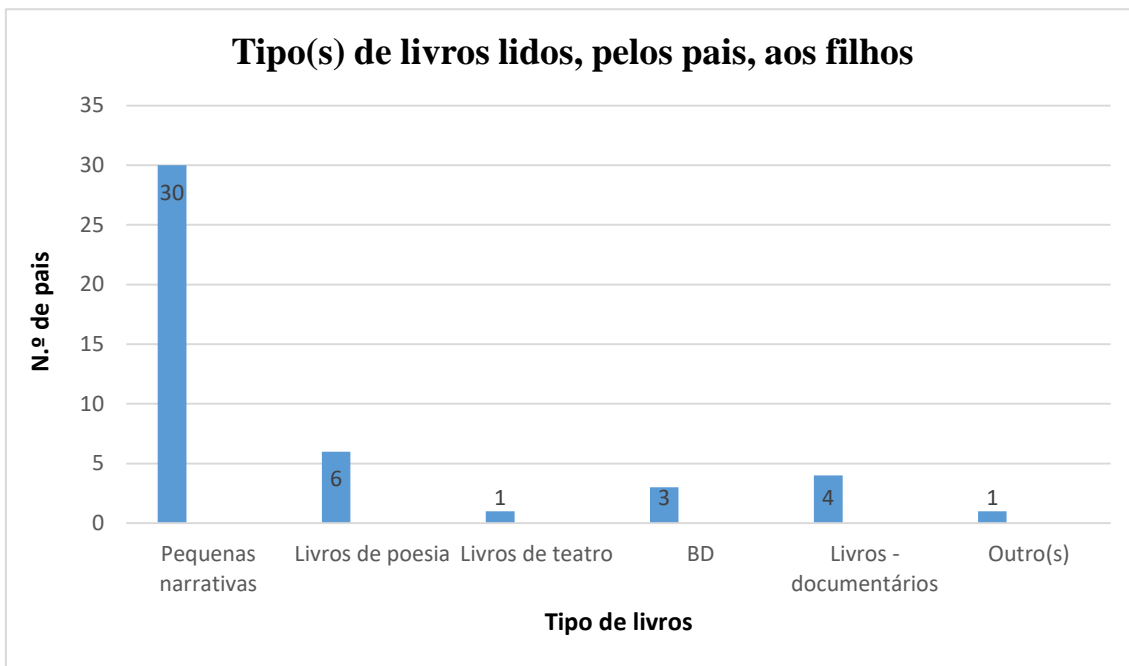
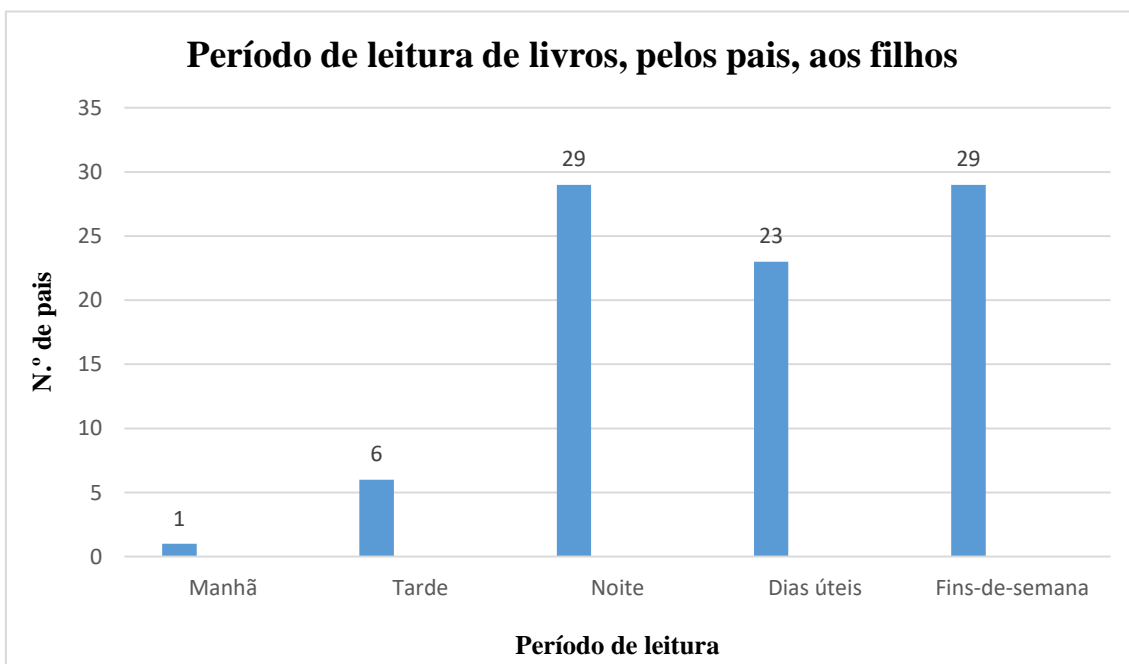


Gráfico 2 - Frequência de espaços ou atividade de práticas de leitura de livros



*Gráfico 3 - Tipo(s) de livros lidos, pelos pais, aos filhos*



*Gráfico 4 - Período de leitura de livros, pelos pais, aos filhos*

### Oferta de livros aos filhos

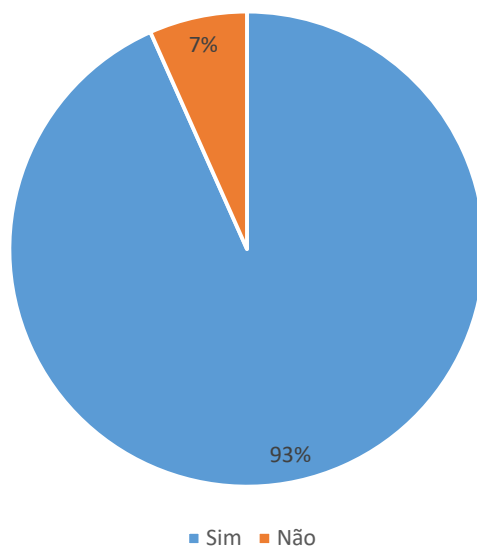


Gráfico 5 - Oferta de livros aos filhos

### Hábito de levar os filhos a espaços ou atividades de literatura

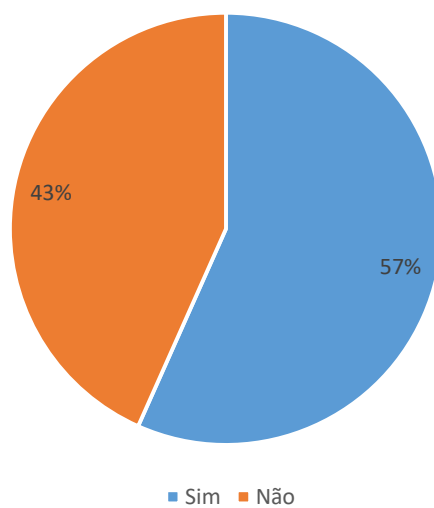
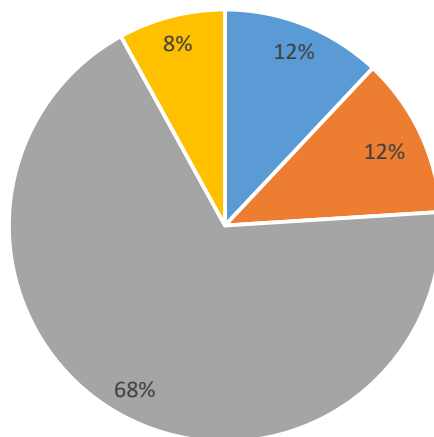


Gráfico 6 - Hábito de levar os filhos a espaços ou atividades de literatura

### Espaços ou atividades, de literatura, que os pais levam os filhos



■ Bibliotecas ■ Ludotecas ■ Livrarias ■ Outro(s)

Gráfico 7 - Espaços ou atividades, de literatura, que os pais levam os filhos

### Espaços ou atividades, de literatura, que os pais levam os filhos



Espaços ou atividades de literatura

Gráfico 8 - Espaços ou atividades, de literatura, que os pais levam os filhos

### Filhos que pedem aos pais para comprar livros

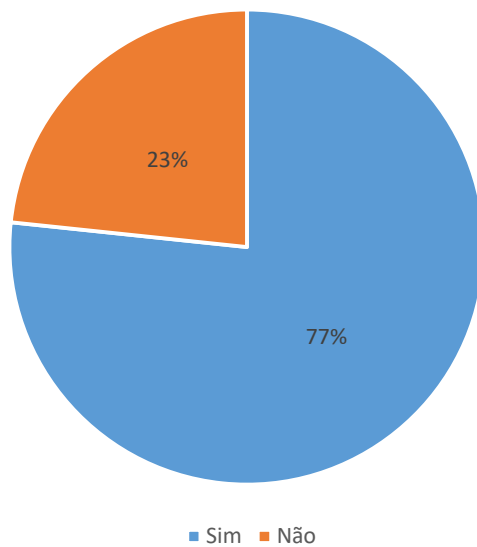


Gráfico 9 - Filhos que pedem aos pais para comprar livros

### Filhos que têm o hábito de levar livros para a escola

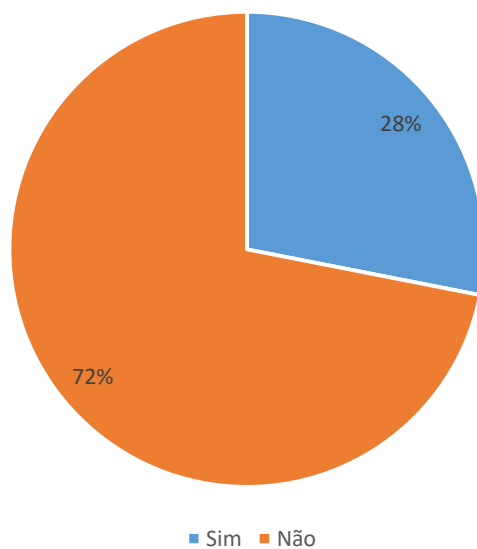
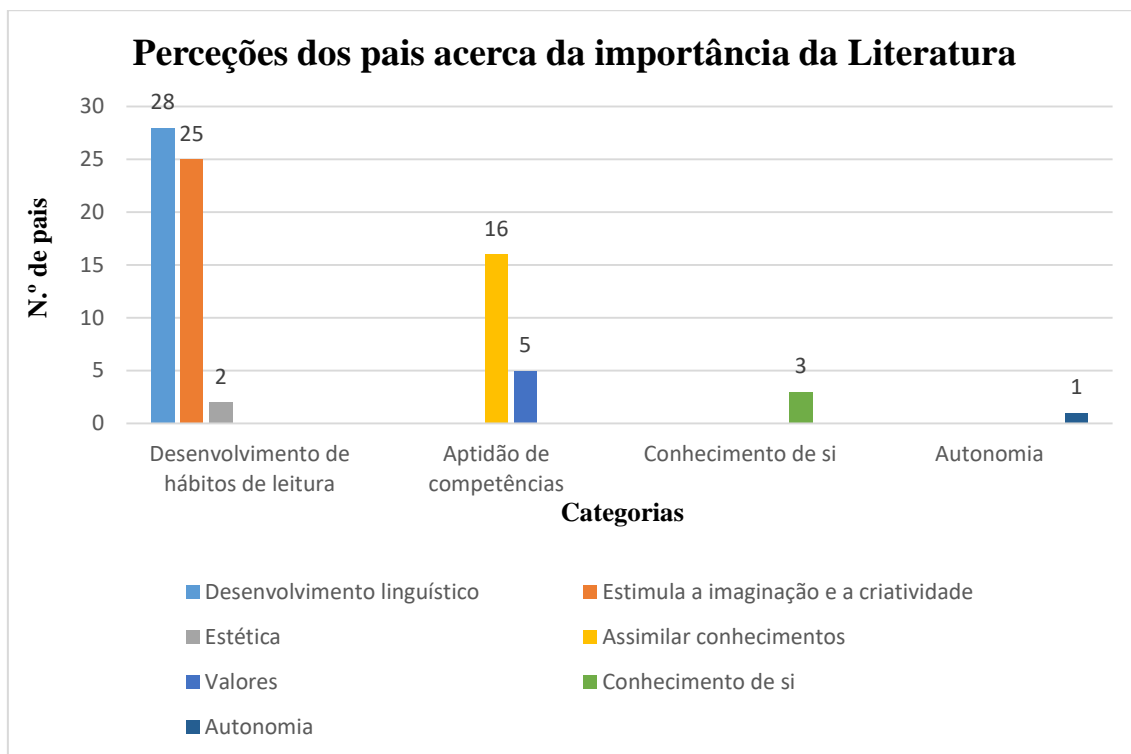


Gráfico 10 - Filhos que têm o hábito de levar livros para a escola



*Gráfico 11 - Perceções dos pais acerca da importância da literatura*

## **Anexo V – Reconto, das crianças, da lenda de São Martinho**

Narração 1 – “Num dia que fazia vento, frio e chuva um mendigo com roupas velhas e rotas viu um cavaleiro corajoso, com roupas boas e quentes, montado num cavalo. O mendigo, que tinha muito frio pediu esmola ao cavaleiro. Como o cavaleiro não tinha esmola para dar ao mendigo, cortou a sua capa vermelha ao meio e pôs nas costas do mendigo. Quando o cavaleiro partilhou a capa com o mendigo já não estava trovoada, chuva e vento, estava a ficar sol.” – Gabriela (contou a história com muito calma, com algumas pausas, pensando no que ia dizer, para não se esquecer de nada)

Narração 2 – “Era uma vez, um mendigo que tinha frio e que viu um cavaleiro, montado num cavalo. Depois o mendigo pediu esmola ao cavaleiro, como o cavaleiro não tinha esmola para dar ao mendigo, o cavaleiro cortou a capa e deu ao mendigo. Depois a trovoada e a chuva passou e fez sol.” – Carlos (contou a história com algumas pausas)

Narração 3 – “Um mendigo estava a passear e viu um cavaleiro, o mendigo pediu esmola ao cavaleiro, o cavaleiro cortou a capa e deu ao mendigo.” – Luís (com um ar muito despachado contou a história)

## Anexo VI – Inquérito por questionário



### Questionário

Esta inquirição por questionário foi elaborada por Patrícia Jarnalo (estagiária na sala do seu filho/a) e constitui parte de uma investigação no âmbito de um relatório de Mestrado em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Com esta investigação procuro problematizar e compreender a importância da **literatura para a infância** e a sua contribuição para o desenvolvimento da criança.

Solicito a sua colaboração, através do preenchimento deste questionário, agradecendo antecipadamente a atenção dispensada. As respostas são anónimas e os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos. Não existem respostas certas ou erradas, pelo que lhe solicito que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Assinale com X a resposta correta e indique a sua opinião quando solicitada. Caso se engane ao responder em alguma questão, deve riscar por completo e colocar a resposta correta.

#### I. Dados pessoais

1. Idade da criança: \_\_\_\_\_ (anos)

2. Sexo da criança:

Masculino  Feminino

3. Idade dos pais:

Pai \_\_\_\_\_ (anos) Mãe: \_\_\_\_\_ (anos)

4. Habilitações académicas dos pais:

Pai \_\_\_\_\_ Mãe: \_\_\_\_\_

5. Profissão dos pais:

Pai \_\_\_\_\_ Mãe: \_\_\_\_\_

6. Número de irmãos: \_\_\_\_\_

7. Grau de parentesco do inquirido com a criança:

Mãe  Pai  Avô  Avó

Outro(s) (quem): \_\_\_\_\_

## II. Práticas de leitura em casa

1. Com que frequência lê livros ao seu filho(a)?

Todos os dias	<input type="checkbox"/>
Três vezes por semana	<input type="checkbox"/>
Uma vez por semana	<input type="checkbox"/>
Duas vezes por mês	<input type="checkbox"/>
Uma vez por mês	<input type="checkbox"/>
Raramente (Menos do que uma vez por mês)	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>

(Se respondeu “nunca” passe para a questão 6)

2. Quando costuma ler livros ao seu filho(a)? (Pode escolher mais que uma opção)

De manhã	<input type="checkbox"/>
À tarde	<input type="checkbox"/>
À noite	<input type="checkbox"/>
Nos dias úteis	<input type="checkbox"/>
Aos fins-de-semana	<input type="checkbox"/>

3. Onde costuma ler livros ao seu filho(a)?

\_\_\_\_\_

4. Como costuma ler livros ao seu filho(a)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Que **tipo(s)** de livros costuma ler ao seu filho(a)? (Pode escolher mais que uma opção)

- Histórias (pequenas narrativas)
- Livros de poesia
- Livros de teatro
- BD
- Livros-documentários (sobre ciências)

Outro(s): \_\_\_\_\_

i. Quais os **temas** mais frequentes nos livros que costuma ler ao seu filho(a)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

ii. Dê exemplos de livros que recentemente leu ao seu filho(a):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. O seu filho(a) pede-lhe para lhe ler livros?

Sim  Não

7. Por que motivo não lê (ou não lê mais) livros ao seu filho(a)? (Pode escolher mais que uma opção)

- Por falta de tempo
- Porque ele(a) não gosta
- Porque ele(a) não pede
- Porque acho que já é suficiente

Outro(s) motivo(s) (qual/quais): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### III. Disponibilização de livros à criança

1. Existem livros, em casa, ao dispor do seu filho(a)?

Sim  Não

2. O seu filho(a) pede para lhe comprar livros?

Sim  Não

i. É o seu filho(a) quem escolhe o livro que quer comprar?

Sempre

Às vezes

Raramente

Nunca

ii. Que **tipo(s)** de livros é que o seu filho(a) lhe pede para comprar?

---

---

3. Costuma oferecer livros ao seu filho(a)?

Sim  Não

i. Se não oferece livros ao seu filho(a) indique os motivos

Já tem muitos

Ele(a) não gosta

São caros

Outro(s) motivo(s) qual/quais: \_\_\_\_\_

4. Tem o hábito de levar o seu filho(a) a espaços ou atividades de literatura?

Sim  Não

i. A que espaços ou atividades de literatura leva o seu filho(a)? (Pode escolher mais que uma opção)

Biblioteca

Ludotecas

Livrarias

Outro(s) (qual/quais): \_\_\_\_\_

---

ii. Com que frequência costuma levar o seu filho(a) a estes espaços ou atividades?

Uma vez por semana

Duas vezes por mês

Um vez por mês

De três em três meses

Uma vez por ano

Outra(s) frequência (qual/quais): \_\_\_\_\_

#### IV. Informações adicionais

1. O seu filho(a) pede livros para “brincar”?

Sim  Não

2. O seu filho(a) explora livros de forma autónoma?

Sim  Não

3. O seu filho(a) tem o hábito de levar livros para a creche/ o jardim de infância?

Sim  Não

i. Dê exemplos de títulos de livros que o seu filho(a) já levou este ano para a creche/ o jardim de infância?

---

---

ii. É o seu filho(a) quem pede para levar os livros para a creche/ o jardim de infância?

Sim  Não

iii. Quem o(a) incentiva a levar livros para a creche/ o jardim de infância? (Pode escolher mais que uma opção)

Mãe  Pai  Avô  Avó

Outro(s) (quem):

---

iv. Por que motivo o seu filho(a) não leva livros para a creche/ o jardim de infância? (Pode escolher mais que uma opção)

Não gosta de levar

Não gosta de partilhar

Nunca pediu

Não tem livros

Outro(s) motivo(s) (qual/quais): \_\_\_\_\_

## V. Opinião sobre a importância da literatura

1. Para si qual a importância dos livros e das histórias para esta idade?

---

---

---

---

---

Obrigada pela sua colaboração!