



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar: Como se caracteriza o contacto das
crianças com os livros em contexto pré-escolar?**

Daniela Filipa Antunes Henriques

Orientação: Professora Doutora Ângela Balça

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2015

Este relatório não inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar: Como se caracteriza o contacto das
crianças com os livros em contexto pré-escolar?**

Daniela Filipa Antunes Henriques

Orientação: Professora Doutora Ângela Balça

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2015

Este relatório não inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri

AGRADECIMENTOS

Este relatório é o culminar de todo um processo que me proporcionou muitas aprendizagens e um crescimento pessoal e profissional muito grande, do qual posso agradecer o excelente contributo de diversas pessoas, às quais manifesto o meu sincero agradecimento:

Aos meus pais pelos valores que sempre me transmitiram, os quais de certa forma me conduziram a desenvolver este percurso numa lógica de humildade e honestidade, e que me tornam a pessoa que sou hoje. Agradeço-vos ainda o facto de me darem a possibilidade de realizar este sonho e de acreditarem em mim.

À equipa do Colégio Fundação Alentejo, em especial às educadoras Maria João Pimenta e Ana Arimateia por partilharem comigo os seus conhecimentos e experiência enquanto educadoras, pois para além de terem sido umas ótimas cooperantes serão sempre para mim uma grande referência. Obrigada ainda por me confiarem as vossas crianças, por me ajudarem e acreditarem no meu progresso. Foi muito bom aprender e trabalhar convosco!

Aos professores que contribuíram para a minha formação académica, em especial às Professoras Doutoradas Ana Artur; Maria da Assunção Folque; e, Maria de Fátima Godinho pelos momentos de reflexão e partilha de saberes científicos que resultaram em aprendizagens muito significativas para mim e me fazem agora sair da Universidade de Évora com uma bagagem enorme, que certamente se refletirá no meu futuro profissional enquanto educadora. Agradeço-vos ainda a disponibilidade demonstrada ao longo do tempo para me ouvir e ajudar e essencialmente, por estarem atentas às necessidades da turma em geral e de cada aluna em particular, isso é de louvar.

À Professora Doutora Ângela Balça, por ter aceitado acompanhar o meu relatório da Prática de Ensino Supervisionada e por sempre se mostrar disponível para esclarecer as minhas dúvidas.

Às crianças do Colégio Fundação Alentejo, por convosco perceber que estou no caminho certo, pois as fortes ligações afetivas estabelecidas entre nós deram-me a certeza que escolhi a profissão certa para o meu futuro. Obrigada ainda, por também vocês me ensinarem e me darem tanto de vós. Foram meses incríveis!

Às minhas colegas de mestrado, por partilharem comigo as suas experiências, aprendizagens, receios, etc., o que possibilitou não só uma caminhada conjunta como também que nela aprendêssemos e crescêssemos em conjunto.

Aos meus colegas e amigos, por me apoiarem, encorajarem, e me tentarem compreender nesta fase de intenso trabalho e de longa distância, pois tenho noção que durante este ano letivo não fui uma amiga muito presente e ainda assim não fui esquecida e pude contar com as vossas mensagens de carinho em diversos momentos. Obrigada pela vossa amizade!

Aos meus familiares por sempre me apoiarem durante este meu percurso, em especial à minha irmã pelo carinho, amizade e paciência que teve e sempre tem para comigo. Sei que deveria e poderia ter sido uma irmã mais presente durante este último ano letivo.

Às minhas colegas de casa, por me terem tão bem acolhido em Évora durante este período de tempo. Obrigada pela companhia e partilha.

A todos, um muito obrigada!

“O livro é um amigo, um amigo que tem muito a dizer, a oferecer, a interrogar.”

(Manzano, 1988: 113)

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: Como se caracteriza o contacto das crianças com os livros em contexto pré-escolar?

RESUMO

O presente relatório de estágio é reflexo do processo desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, que se insere no Mestrado de Educação Pré-Escolar. Resulta da observação e intervenção em contexto de Creche e Jardim de Infância e visa perceber essencialmente, que livros se encontram à disposição das educadoras e das crianças destes respetivos contextos; analisar que relação têm elas com estes livros; e, proporcionar às crianças o contacto com livros de qualidade. Neste sentido, este relatório sustenta uma metodologia de investigação-ação, na qual foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados, que posteriormente analisados, permitiram responder à problemática estipulada. Os resultados que derivam desta investigação evidenciam a importância do contacto da criança com livros de qualidade, devido aos benefícios que daí advêm, e comprovam o papel determinante que o educador tem na promoção do contacto com o livro.

Palavras-chave: Pré-Escolar. Livro. Criança. Educador. Qualidade.

Supervised Teaching practice in Preschool education: What about the children having contact with books in a preschool environment?

ABSTRACT

This internship report is the result of the process developed on the course of Supervised Teaching Practice, that is part of the Master of Preschool Education. The report results of the observation and intervention on Creche and Kindergarten environment, and it aims to understand, essentially, what kind of books are available to childhood educators and children in these environments; analyze what kind of relationship exists between children and these books; and provide children with contact with quality books. In this sense, this report presents a research-acting methodology, in which were used several instruments of data collection; these data, after being analyzed, gave a response to the research question. The results of this research point the importance of children having contact with quality books, because of the benefits it induces, and prove the determinant role that childhood educators play in the promotion of the contact with books.

Keywords: Preschool. Book. Child. Educator. Quality.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS _____	X
ÍNDICE DE QUADROS _____	XI
LISTA DE SIGLAS _____	XI
INTRODUÇÃO _____	1
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO _____	4
1.1. O PAPEL DO EDUCADOR ENQUANTO MEDIADOR NA RELAÇÃO CRIANÇA-LIVRO	5
1.2. OS BENEFÍCIOS QUE DECORREM DO CONTACTO DA CRIANÇA COM O LIVRO	11
1.3. A QUALIDADE DO LIVRO INFANTIL _____	18
CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO(S) CONTEXTO(S) DE INTERVENÇÃO _____	23
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO _____	24
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE _____	32
2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO _____	32
2.2.2. ORGANIZAÇÃO DO CENÁRIO EDUCATIVO _____	37
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA _____	43
2.3.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO _____	43
2.3.2. ORGANIZAÇÃO DO CENÁRIO EDUCATIVO _____	48
CAPÍTULO 3 – DIMENSÃO INVESTIGATIVA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA _____	56
3.1. O QUE É INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO? _____	57
3.2. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA _____	60
3.3. OBJETIVOS _____	61
3.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS _____	62
3.5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS _____	63
3.5.1. ESCALAS DE AVALIAÇÃO DO AMBIENTE _____	64
3.5.1.1. <i>ITERS</i> _____	64
3.5.1.2. <i>ECERS</i> _____	67
3.5.2. REGISTOS FOTOGRÁFICOS _____	69
3.5.2.1. <i>SALA 06</i> _____	70
3.5.2.2. <i>SALA 09</i> _____	72
3.5.2.3. <i>BIBLIOTECA</i> _____	73
3.5.3. ENTREVISTAS _____	78
3.5.4. CADERNO DE FORMAÇÃO _____	84
3.5.4.1. <i>CRECHE</i> _____	86
3.5.4.2. <i>JARDIM DE INFÂNCIA</i> _____	88
3.6. CONCLUSÃO DA INVESTIGAÇÃO _____	91
CAPÍTULO 4 – A INTERVENÇÃO COMO PROMOTORA DO CONTACTO COM LIVROS DE QUALIDADE _____	94
4.1. INTERVENÇÃO NO CONTEXTO DE CRECHE _____	95
4.1.1. PLANIFICAÇÕES _____	95

4.1.2. CADERNO DE FORMAÇÃO	97
4.2. INTERVENÇÃO NO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA	100
4.2.1. PLANIFICAÇÕES	100
4.2.2. CADERNO DE FORMAÇÃO	102
4.2.3. O CONTRIBUTO DO TRABALHO DE PROJETO	105
4.2.3.1. <i>O QUE É O TRABALHO DE PROJETO?</i>	105
4.2.3.2. <i>OS GRANDES SENTIDOS DO PROJETO</i>	109
4.2.3.3. <i>NO QUE CONTRIBUIU?</i>	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
APÊNDICES	119
APÊNDICE A – ENTREVISTAS	119

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 – Exterior do Colégio Fundação Alentejo _____	29
Fig. 2 – Biblioteca/Mediateca/Ludoteca do Colégio Fundação Alentejo _____	31
Fig. 3 – Zona dos brinquedos na sala 06 do Colégio Fundação Alentejo _____	38
Fig. 4 – Zona do tapete na sala 06 do Colégio Fundação Alentejo _____	38
Fig. 5 – Zona de exploração de livros na sala 06 do Colégio Fundação Alentejo ____	39
Fig. 6 – Zona polivalente na sala 06 do Colégio Fundação Alentejo _____	40
Fig. 7 – Área do “tapete” _____	49
Fig. 8 – Área das ciências e da matemática _____	49
Fig. 9 – Área da expressão plástica _____	50
Fig. 10 – Área da leitura e da escrita _____	51
Fig. 11 – Área do faz de conta _____	51
Fig. 12 – Área da garagem e das construções _____	52
Fig. 13 – Área central _____	52
Fig. 14 – Ciclo da investigação-ação segundo Sousa e Baptista (2011) _____	59
Fig. 15 – Livros da sala 06 do Colégio Fundação Alentejo que se encontravam à disposição das crianças (1) _____	70
Fig. 16 – Livros da sala 06 do Colégio Fundação Alentejo que se encontravam à disposição das crianças (2) _____	71
Fig. 17 – Estante de livros da sala 06 do Colégio Fundação Alentejo _____	71
Fig. 18 – Livros da sala 09 do Colégio Fundação Alentejo (1) _____	72
Fig. 19 – Livros da sala 09 do Colégio Fundação Alentejo (2) _____	72
Fig. 20 – Estante de livros da sala 09 do Colégio Fundação Alentejo _____	73
Fig. 21 – Livros da biblioteca do Colégio Fundação Alentejo (1) _____	73
Fig. 22 – Livros da biblioteca do Colégio Fundação Alentejo (2) _____	74
Fig. 23 – Livros da biblioteca do Colégio Fundação Alentejo (3) _____	75
Fig. 24 – Livros da biblioteca do Colégio Fundação Alentejo (4) _____	76
Fig. 25 – Estantes de livros da biblioteca do Colégio Fundação Alentejo _____	77
Fig. 26 – O que é o caderno de formação? _____	85
Fig. 27 – O livro que conta a história do projeto _____	111

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Rotina diária da sala 06 do Colégio Fundação Alentejo_____	41
Quadro 2 – Rotina diária da sala 09 do Colégio Fundação Alentejo_____	54
Quadro 3 – Questões relativas aos livros da sala 06/09 do Colégio Fundação Alentejo_____	79
Quadro 4 – Questões relativas aos livros da biblioteca do Colégio Fundação Alentejo_____	80
Quadro 5 – Questões relativas às comparações entre sala 06/09 e biblioteca do Colégio Fundação Alentejo_____	82

LISTA DE SIGLAS

APP – Associação de Professores de Português

APEI – Associação de Profissionais de Educadores de Infância

ECERS – Early Childhood Environment Rating Scale

ITERS – Infant/Toddler Environment Rating Scale

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, que está inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este relatório tem como objetivo dar a conhecer aos seus leitores todo o processo desenvolvido ao longo de dois semestres, que se desenrolou em torno de uma investigação no Colégio Fundação Alentejo – local que me foi atribuído pela Universidade de Évora para realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada em contexto Creche e em contexto Jardim de Infância, sob a orientação da Professora Doutora Ana Artur. Nesta instituição pude realizar, tanto na sala 06 – Creche como na sala 09 – Jardim de Infância, observações participantes e intervenções cooperadas com as respetivas educadoras de ambos os contextos – Maria João Pimenta e Ana Arimateia. Foi precisamente durante estas observações e intervenções que surgiu a seguinte questão que intitula este relatório: *Como se caracteriza o contacto das crianças com os livros em contexto Pré-Escolar?*, que foi orientado pela Professora Doutora Ângela Balça.

A escolha do assunto aqui retratado recaiu essencialmente sobre o meu interesse pessoal pelos livros infantis e pelo facto de entender que a exploração de livros pode ser muito benéfica para as crianças, pois tal como Fontes, Botelho e Sacramento (n.d.) afirmam, o convívio com o livro assegura o prazer, a segurança, e o bem-estar físico e mental da criança. Contudo, durante a minha prática percebi que o acesso das crianças aos livros, especialmente o acesso a bons livros, não era o mais favorável, o que poderia a curto e a longo prazo condicionar a relação da criança com o livro. Neste sentido, para descobrir que acesso tinham as crianças destas salas a livros de qualidade, debrucei-me sobre uma metodologia de investigação-ação, procurando assim com este relatório, conhecer os hábitos e costumes das educadoras e das crianças da sala 06 e da sala 09 do Colégio Fundação Alentejo relativamente ao contacto estabelecido com os diferentes tipos de livros existentes na instituição; perceber como estas crianças exploram esses mesmos livros; entender quais as potencialidades desses livros e da sua exploração para as crianças; reconhecer o papel do educador enquanto mediador na relação das crianças com os livros; e, proporcionar a estas crianças o contacto com livros de qualidade, pretendendo assim, dar resposta à questão colocada.

Deste modo, englobei neste relatório referenciais teóricos que vão ao encontro de alguns destes objetivos e que permitem entender mais facilmente a investigação.

Estes referenciais encontram-se contemplados no capítulo 1 deste relatório e estão divididos em três principais pontos. O primeiro pretende destacar o papel do educador enquanto mediador na relação criança-livro, baseando-se em autores como Balça e Leal (2014); Cruz et al. (2012); Mata (2008); Viana et al. (2014); entre outros; que vêm evidenciar o quão importante é ser o adulto a proporcionar o primeiro contacto da criança com o livro, consciencializando os educadores de infância para uma prática que fortaleça a relação da criança com o livro e apresentando exemplos de contributos enriquecedores para uma relação positiva e benéfica. Partindo disto, segue-se o segundo ponto que realça então a forma como essa relação da criança com o livro pode ser benéfica. É um ponto que atende às conceções de Pontes e Fraga de Azevedo (2007, 2008); Fernandes (2005); Furtado e Oliveira (2011); entre outros; e que pretende colocar em relevo a importância que reveste o contacto da criança com o livro devido aos inúmeros benefícios que contribuem, nomeadamente, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Por fim, no terceiro ponto, autores como Charréu (2012); Fraga de Azevedo (2014); Fontes, Botelho e Sacramento (n.d); entre outros, explicam que livros devem ser colocados ao alcance das crianças, dando enfoque àquele que deve ser considerado um bom livro infantil, isto é, um livro de qualidade. Assim, este capítulo engloba no fundo três pontos, com uma relação estreita entre si, no sentido em que o educador, ao ter um importante papel enquanto mediador na relação criança-livro, deve conseguir que essa relação seja extremamente positiva para que ela produza benefícios para a criança. No entanto, essa relação só será bem sucedida se forem disponibilizados à criança livros especialmente do seu interesse e com boa qualidade, sendo que disponibilizar esses livros de qualidade é precisamente papel do educador.

Depois deste enquadramento teórico, este relatório expõe num segundo capítulo a caracterização dos contextos que foram alvo da minha investigação, uma vez que foram as informações recolhidas nestes contextos e a minha ação sobre eles que deram origem a este relatório, daí a importância de serem aqui caracterizados. Assim, num primeiro ponto é caracterizado o Colégio Fundação Alentejo, que permite perceber um pouco da realidade em que as crianças dos respetivos contextos estão inseridas. Já num segundo ponto é caracterizado o contexto de Creche, tendo em conta a sala 06 do Colégio Fundação Alentejo, que convida a conhecer o grupo de crianças e como está organizado o cenário educativo. Do mesmo modo, é caracterizado num terceiro ponto o contexto de Jardim de Infância, tendo em conta a sala 09 do Colégio Fundação Alentejo,

que permite de igual modo conhecer o grupo de crianças e a organização do cenário educativo.

Depois de introduzida esta caracterização, é apresentado o terceiro capítulo que faz então referência à minha investigação e inicia-se com uma breve conceção de investigação, sustentada por Sousa e Baptista (2011), seguindo-se a teoria de Alarcão (2011) e Máximo-Esteves (2008) relativamente àquilo que estas autoras consideram ser um professor-investigador. Após estas conceções, é apresentado o problema que deu azo à minha investigação, assim como os objetivos a que esta se prepõe responder. No ponto seguinte, dou a conhecer os instrumentos que utilizei para recolher os dados pretendidos e que me conduziram a atingir os resultados logo de seguida apresentados e analisados por mim. Essa análise dos resultados permitiu-me chegar a uma conclusão que é englobada num ponto posterior.

As conclusões a que cheguei após esta investigação levaram-me a refletir sobre alguns aspetos a ter em conta relativamente à minha ação. Desta forma, é contemplado no quarto capítulo aquilo que fiz para promover o contacto das crianças com livros de qualidade. Num primeiro ponto é especificado no que se baseou a minha intervenção em contexto Creche, apresentando uma breve análise sobre algumas propostas evidenciadas nas planificações que efetivamente se sucederam e que contribuíram para que as crianças da sala 06 contactassem com livros infantis de qualidade. São também destacados alguns excertos das notas de campo e das reflexões do meu caderno de formação, que permitem perceber a minha ação, enquanto promotora do contacto com livros infantis de qualidade, e como ela contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Do mesmo modo, este capítulo abarca um segundo ponto que revela aquilo em que se baseou a minha intervenção em contexto Jardim de Infância, tendo também por base as planificações e o meu caderno de formação. Para além disso, é ainda aqui incluído o contributo que o trabalho de projeto desenvolvido na sala 09 teve enquanto promotor do contacto com o livro.

Este relatório retrata portanto, um processo que compreende as aprendizagens sucedidas, numa junção da teoria à prática. Aprendizagens estas que foram alcançadas com as aulas das unidades curriculares que abrangem o mestrado em Educação Pré-Escolar na Universidade de Évora e com a própria Prática de Ensino Supervisionada na sua componente prática.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. O PAPEL DO EDUCADOR ENQUANTO MEDIADOR NA RELAÇÃO CRIANÇA-LIVRO

De acordo com Fontes, Botelho e Sacramento (n.d.), é na busca do prazer, da segurança, do bem-estar físico e mental que surge o convívio com o livro. Contudo, a utilidade deste convívio depende principalmente do modo como a criança realiza o primeiro contacto com o livro, da qualidade dos livros que estiverem ao seu alcance e da maneira como a criança aprende a servir-se deles.

Para que tal aconteça, estes autores referem que deve ser o adulto a proporcionar à criança o contacto com os livros, uma vez que é extremamente importante que esse primeiro contacto seja bem-sucedido, para que mais tarde a criança possa tirar prazer da relação com o livro e o procure, apropriando-se dele autonomamente.

Neste sentido, o papel do adulto torna-se determinante na relação da criança com o livro e por isso, deve ser ele a selecionar e a adquirir os livros mais apropriados para as crianças contactarem, tendo também em atenção os textos mais adequados para as crianças ouvirem ler (Azevedo, 2006, cit. por Balça & Leal, 2014; Cerrillo, 2006, cit. por Balça & Leal, 2014). Assim sendo, e tal como Balça e Leal (2014) sustentam, o adulto deverá assumir-se como mediador no contacto e na interação da criança com o livro, sendo portanto necessário que o adulto conheça o que se vai produzindo e o que já existe em termos de literatura para as diferentes idades, de forma a conseguir então disponibilizar os melhores livros às crianças (Cruz, Ribeiro, Viana & Azevedo, 2012).

Nesta lógica, Cruz et al. (2012) defendem que o contexto educativo – contexto Creche e/ou Jardim de Infância – é um dos espaços mais facilitadores da criação de hábitos, de rotinas e do gosto com o/pelo livro. Neste contexto, o adulto mediador é o educador de infância e por isso, a este cabe o importante papel de encorajar as crianças a explorar os livros, atendendo às suas necessidades, não só em termos de interesse, mas também em relação ao seu nível de desenvolvimento (Sutton et al., 2007, cit. por Cruz et al., 2012).

Também Mata (2008) vai ao encontro desta perspetiva acrescentando que, para além de ter em atenção os interesses e etapas de desenvolvimento das crianças, é essencial que o educador esteja atento às particularidades de cada criança, de modo a

conseguir encorajar os mais inibidos e apoiar os mais autónomos, sem esquecer que é um modelo para todas as crianças até na relação que estabelece com os livros.

Tendo em conta isto, Tussi e Rösing (2009) cit. por Balça & Leal (2014: 3) mencionam que “o mediador deve “ensinar pelo exemplo”, demonstrando uma boa relação com os livros, prazer na leitura e tendo formação sobre o tema”.

Neste seguimento, Mata (2008) explica que demonstrar uma boa relação com os livros, no que se refere a sentimentos e atitudes, tais como prazer e satisfação, é fator primordial para que as interações das crianças com os livros sejam positivas. Assim, transmitir e conferir estes sentimentos, envolvendo as crianças em momentos agradáveis de exploração de livros, segundo esta autora, é o caminho certo para as crianças se sentirem bem e não tentarem evitar estes momentos, dado que ao sentirem satisfação e prazer com essas explorações mais cedo ou mais tarde vão desejar o livro.

Do mesmo modo, quando o livro é utilizado para a leitura de histórias, o educador deve permitir que a leitura seja associada a situações agradáveis, para que as crianças a associem a momentos de fruição e estabeleçam com ela boas relações (Cruz et al., 2012).

Neste sentido, Mata (2008) revela que a forma como se lê pode ser determinante para a motivação da criança pelo livro, visto que um educador que goste de ler e consiga transmitir prazer pela leitura facilmente envolve a criança nesse momento de leitura. Esta autora (p. 79), relativamente aos educadores, afirma ainda que “o envolvimento que sentirem e conseguirem transmitir nos momentos de leitura partilhada são um dos elementos essenciais para a formação de “pequenos leitores envolvidos””.

Assim, não basta que o educador se interesse pela leitura e muito menos que faça dela um entretenimento para as crianças, é realmente necessário que consiga desenvolver atitudes positivas e de prazer face à leitura, que conforme a autora acima referida, é uma componente muito importante a ser considerada nestas idades. É portanto necessário dar oportunidade às crianças para que se envolvam em leituras agradáveis, para que gradualmente desenvolvam também essas atitudes que consequentemente, as motivarão para o contacto com o livro (Mata, 2008).

Situações de constrangimento, forçadas, desagradáveis, em que se “luta” pela atenção e se força a criança a participar em momentos de leitura, devem ser evitadas. São mais valiosos 3 ou 4 minutos de participação em actividades de leitura das quais a criança retira prazer, do que 15 ou 20 minutos de participação forçada, que se torna penosa e difícil para a criança.

(Mata, 2008: 75)

Atendendo a estes pressupostos, é possível então entender o quão importante é que os educadores apostem na sua formação no que se refere a este tema, a fim de conseguirem adotar as melhores estratégias, especialmente de leitura, que possibilitarão à criança interessar-se pelo livro, assim como contactarem espontaneamente com ele.

Neste ponto de vista, a leitura de histórias pode ser então uma ótima estratégia para promover o contacto com o livro, mas em conformidade com Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Costa e Santos (2014), a leitura no contexto escolar não pode ser uma leitura de impulso ou de improviso; deve ser sim, planificada com sentido, contemplando um conjunto de propostas a realizar antes, durante e após a leitura, com o intuito de motivar, seduzir e dirigir a atenção das crianças pelos livros.

Posto isto, Mata (2008) que enfatiza também o papel do educador no despertar da curiosidade e interesse da criança pelos livros alude que, à priori o educador deve saber que pode despertar a curiosidade da criança conversando sobre o tema/título do livro, antecipando o seu conteúdo e incentivando assim, a vontade de explorar o livro. É no fundo importante que o educador organize um conjunto de atividades que permitam: motivar a criança para ouvir ler; aumentar a curiosidade para com o livro; despertar a atenção da criança; etc. (Viana et al., 2014).

Já durante a exploração do livro, consoante afirma Cruz, et al. (2012), o educador deve considerar a importância de manter um contacto físico próximo com a criança, criando um clima caloroso e empático, onde predominem sorrisos, expressões faciais e gestos entusiasmantes; deve ler num local confortável; deve adequar a linguagem; utilizar vozes diferenciadas na leitura de uma história, imitando personagens; fazer jogos; etc.; deve recorrer no fundo a estratégias de leitura; já que todos estes são fatores motivacionais que podem despertar mais facilmente na criança o desejo pelo livro em questão, o que faz com que o volte a procurar posteriormente. É portanto necessário, que o educador procure estar disponível e próximo da criança, tentando envolvê-la na exploração do livro (Mata, 2008).

Quanto à posteriori, o educador deve utilizar estratégias que permitam à criança compreender aquilo que foi lido, realçando por exemplo as ideias principais ou estabelecendo ligações com outras histórias ou com as vivências das crianças, uma vez que através dessa compreensão a criança sentir-se-á motivada a trocar ideias, partilhar opiniões e impressões sobre o livro, e a gostar de o fazer, desejando explorar novos livros (Mata, 2008).

Isto são tudo fatores que podem contribuir para que a criança desenvolva o gosto pelo livro e pela sua exploração; fatores esses que estão nas “mãos” do educador, que deve por isso, como já foi acima mencionado, estar informado sobre as estratégias mais eficazes para fazer chegar o livro à criança de modo proveitoso para esta. Tal como afirma Balça e Leal (2014: 3) “só um profissional com total sensibilidade e conhecimento sobre as questões de leitura consegue fazê-la chegar às crianças de forma lúdica e cativante, envolvendo-as e motivando-as intrinsecamente a querer ouvir o que vai ser lido.”.

Porém, Viana et al. (2014) fazem referência ao facto de ser crucial que o educador crie momentos que permitam à criança “ler” sozinha, para que ganhe também ela o gosto pela “leitura” e pelo livro. Ao “ler” um livro a criança recorre a estratégias muito diferentes, sendo que umas se baseiam em indicadores contextuais, tais como as imagens, e outras baseiam-se em características do próprio texto que ficaram na sua memória após uma anterior leitura da história por parte de outrem (Mata, 2008).

Tendo isto em conta, para que a criança o possa fazer autonomamente é fulcral que o educador facilite o acesso livre e espontâneo das crianças aos livros (Fraga de Azevedo, 2014). Como tal, a Associação de Professores de Português (APP) e a Associação de Profissionais de Educadores de Infância (APEI) (2005) aconselham que os livros sejam arrumados em prateleiras baixas, ao nível dos olhos das crianças, com o propósito de estarem constantemente ao seu alcance.

Deste modo, é então papel do educador criar um ambiente na sala de atividades que encoraje a exploração dos livros, e incentivar e apoiar as explorações autónomas das crianças (Mata, 2008). Para além disso, de acordo com Fontes, Botelho e Sacramento (n.d.), é ainda papel do educador ensinar a criança a manusear o livro, para que esta o possa utilizar devidamente, aprendendo a conservá-lo.

No entanto, para que a criança se aproprie do livro, Mata (2008) afirma ser fundamental não só criar oportunidades para isso como ainda ajustar as tarefas de exploração de livros às vivências e rotinas do dia a dia das crianças, proporcionando-lhes com regularidade momentos de leitura de histórias, que além disso devem contribuir para facilitar o acesso da criança a livros de qualidade bem como a livros diversificados. Para salientar esta conceção, Mata (p. 71) declara ainda que “não são situações pontuais, pouco sustentadas e sem continuidade que irão promover o

envolvimento com a leitura. Um “pequeno leitor envolvido“ deve ter rotinas, onde o contacto com a leitura e o livro sejam um elemento essencial.”.

Com a mesma regularidade, seria importante que o educador levasse as crianças a bibliotecas, especialmente se a instituição em causa tiver uma biblioteca, onde o contacto com livros diversificados se torna mais facilitado para todos e onde para além disso, segundo Furtado e Oliveira (2011), se pode precisamente incentivar a prática e o prazer da leitura, dado ser um local destinado justamente para esse fim.

Também Balça e Leal (2014) vão ao encontro desta perspetiva referindo que é necessário chamar a atenção dos educadores para a importância de proporcionar às crianças momentos de fruição de livros em espaços próprios, tais como as bibliotecas; sejam elas bibliotecas públicas ou as bibliotecas da própria sala ou da instituição.

A organização dos espaços de actividade na sala deverá compreender espaço para actividades de escrita emergente, espaço de exposição dos materiais produzidos e um...um espaço de biblioteca. Mais do que um refúgio para a agitação positiva de uma sala de Jardim-de-infância, ou um local onde os livros descansam e não se estragam, a biblioteca deve ser um espaço de descoberta e aprendizagem. Deverá compreender crianças e adultos em leituras partilhadas.

(Fernandes, 2005: 5)

Assim, também a construção de uma pequena biblioteca na sala não deve ser descurada e tal como considera Mata (2008), também nela devem ser integrados livros de diferentes tipos e com diferentes funções. Estes livros podem servir de recurso às diversas actividades planeadas pelo educador e em virtude disso, este deve incentivar a sua utilização, tonando as tarefas do dia a dia mais ricas.

Conforme sustenta esta autora, o educador pode incentivar a criança a recorrer ao livro, por exemplo, para leitura de histórias e de poesia; para pesquisa de informação; para apoio ao desenvolvimento de projetos específicos; para elaborar receitas; etc.. Quando isto acontece, também o educador deve apoiar as crianças na exploração destes livros, lendo para elas o texto em questão e comentando-o, de forma a que as crianças interpretem o sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação (Mata, 2008). Consequentemente, a criança perceberá a utilidade que o livro pode ter.

Ainda em concordância com a autora acima referida, partindo da exploração de um livro ou recorrendo a ele mais tarde, o educador pode conseguir abordar as diferentes áreas curriculares. Mata considera que através do livro se pode planear tarefas

iniciais que podem dar origem a outras, conseguindo-se assim atingir uma riqueza enorme de tarefas devido às diversas vertentes de exploração do livro, podendo mesmo partir-se para projetos mais alargados e com significado para o grupo de crianças neles envolvidos. Todavia, Mata acrescenta que nem todos os livros têm de ser explorados da mesma maneira e com a mesma profundidade, uma vez que nem todos têm as mesmas características nem o mesmo interesse para a criança ou grupo. Por outro lado refere que, quando se tratam de livros de histórias, estes podem demorar alguns dias até a ser explorados.

A leitura de histórias pode, assim, ser muito mais do que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica. Ela pode ser uma actividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam.

(Mata, 2008: 80)

A APP e APEI (2005), dão até alguns exemplos de explorações que podem ser efetuadas com as crianças recorrendo ao livro, que vão para além daquelas que já foram mencionadas anteriormente, e que são muito simples como por exemplo utilizar o livro para explorar as letras, pedindo às crianças que procurem determinadas letras; explorar os sinais de pontuação; explorar os números das páginas, fazendo-as perceber que as páginas dos livros estão ordenadas por números; explorar as ilustrações, incentivando as crianças a descrever as ilustrações; etc.. A APP e APEI sugerem ainda que se mostre às crianças dicionários e enciclopédias para que as crianças conheçam como são utilizados e para que servem.

Em conclusão, é possível então afirmar que para uma boa relação entre a criança e o livro, o papel do educador terá que passar pela promoção e pelo contacto precoce com a literatura.

1.2. OS BENEFÍCIOS QUE DECORREM DO CONTACTO DA CRIANÇA COM O LIVRO

Como é possível perceber com o que foi referido nas linhas acima, a criança deve estabelecer o contacto com os livros desde muito cedo; deve com o contributo do adulto construir uma relação positiva com o livro para se apropriar dele livremente ainda antes da entrada para o 1.º ciclo. Isto porque de acordo com vários autores, muitos são os benefícios resultantes dessa relação.

A este nível, Fernandes (2005) revela que a exploração que a criança faz do livro contribui em muito para o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, desenvolvendo esse que para além de efeitos a curto prazo terá igualmente consequências a longo prazo, nomeadamente, ao longo do percurso escolar da criança, determinando a qualidade de muitas das suas aprendizagens.

Do mesmo modo, Fontes, Botelho e Sacramento (n.d.), acrescentam que o contacto da criança com o livro vem contribuir para que a criança desenvolva a sua personalidade, se conheça melhor a si mesma e saiba situar-se em relação ao mundo de coisas e pessoas que a rodeiam.

Porém, ao que parece é especialmente quando a criança ouve ler as histórias apresentadas nos livros, tanto pelos educadores como por outros adultos, que se observa efeitos no seu desenvolvimento, uma vez que a criança ao ouvir uma história transfere as personagens e acidentes descritos no livro para si própria, para os seus conviventes e para os factos vividos no seu meio (Fontes, Botelho & Sacramento, n.d.). Deste modo, as personagens passam à criança as suas experiências sem ser preciso que esta as vivencie (Pontes & Fraga de Azevedo, 2007), e são precisamente muitas vezes essas vivências das personagens que permitem à criança exorcizar os seus medos e angústias (Araújo, 2004, cit. por Pontes & Fraga de Azevedo, 2008).

Assim, “vivendo, mesmo que temporariamente os conflitos, confusões, angústias, alegrias, tristezas, solidão, e outros sentimentos dos personagens das histórias, o leitor multiplica as suas experiências de vida, de mundo, sem correr nenhum risco” (Pontes e Fraga de Azevedo, 2007: 8).

Para além destes benefícios, em conformidade com Pontes e Fraga de Azevedo (2008), as leituras que são preparadas para as crianças conduzem-nas a um mundo

fantástico, que de acordo com os mesmos autores, levam-nas a estabelecer uma relação entre o texto e o contexto e entre o real e o fictício, que concorre para que as crianças consigam refletir sobre o mundo, bem como distanciar-se dele. Por isso, muitas das personagens que são colocadas nas histórias encontram-se em situações nas quais precisam de alcançar uma resposta de importância vital para os conflitos que vão desencadeando a história, e que necessitam de ser resolvidos, conflitos esses que despertam na criança a vontade de percorrer e encontrar essas tais respostas com as personagens e que contribuem para que ela aprenda a fazer previsões; a levantar hipóteses sobre as ações posteriores das personagens; a questionar-se, etc. (Pontes & Fraga de Azevedo, 2007, 2008).

De igual modo, segundo estes autores, as situações de aventura, as situações em que os sonhos tornam possíveis os desejos, etc., são situações que provocam na criança o desejo de querer estar lado a lado com as personagens e colaboram para o envolvimento da criança nas histórias. Pontes e Fraga de Azevedo enfatizam que é este envolvimento que torna a leitura significativa, prazerosa e reflexiva para as crianças e que futuramente poderá contribuir para formar leitores críticos, atuantes e capazes de dar significado ao que leem.

O acesso ao livro não só democratiza a leitura, mas proporciona controle e poder, o que só se acentua quando origina uma visão crítica e atuante, em que o leitor ao se situar diante do livro, também se situe diante do mundo que ele traduz. Além de abrir caminhos e perspectivas de posicionamento crítico diante da realidade, a leitura também dá prazer, e este prazer levará as crianças leitoras a imaginarem conhecer lugares e pessoas jamais vistos, mas imaginados por seu pensamento (...).

(Pontes & Fraga de Azevedo, 2007: 1)

Assumindo esta perspectiva, Furtado e Oliveira (2011) sustentam que ao explorarmos um livro com as crianças através da sua leitura estamos assim, a desenvolver nelas diversas habilidades, de entre as quais se destacam então as habilidades de reflexão, de crítica e ainda de memória, cuja influência recai, conforme referem estas autoras, sobre o contexto social; cultural; cognitivo; e, emocional da criança. Isto permitirá à criança compreender o mundo e as suas transformações, bem como contribuirá para que a criança consiga mais facilmente comunicar com os outros em diversos contextos (Cerrillo, 2006, cit. por Balça & Leal, 2014).

No entanto, Furtado e Oliveira (2011) alertam para o propósito da leitura, dado que é fulcral ler com a ideia de prazer e não de dever, pois embora o educador tenha que

assumir propósitos funcionais; fins educativos, profissionais ou informacionais, é essencial que siga uma lógica de leitura para o divertimento, visto que só assim a criança poderá usufruir da leitura que no fundo, se destina precisamente a ela (Bourdieu & Chartier, 1996, cit. por Furtado & Oliveira, 2011).

Tendo em conta isto, Mata (2008) afirma que as interações com o livro, contextualizadas, significativas e informais, quando associadas ao prazer, promovem a valorização da leitura, assumindo assim o livro um papel fundamental.

Neste seguimento, vários autores consideram que “ouvir ler pela voz dos outros é das estratégias mais poderosas para fazer nascer a motivação para aprender a ler e a escrever.” (Sutton et al., 2007, cit. por Cruz et al., 2012: 17; Whitehurst et al., 1988, cit. por Cruz et al., 2012: 17).

Tal como explicam APP e APEI (2005), o bebé aprende a falar ao ouvir outras pessoas a falar, de forma idêntica aprende a ler ao ver e ouvir as outras pessoas a fazê-lo. Daí que a APP e APEI defendam que quanto mais cedo lermos para a criança melhor, sendo que “cedo” significa ainda em bebé, pois apesar de a criança ainda não perceber o que lhe estamos a ler perceberá que a leitura é para ela e conseqüentemente, mais tarde, poderá nutrir um interesse maior por livros, já que associará o contacto com o livro estabelecido ainda em idade precoce, a momentos agradáveis.

Seguindo esta perspetiva, Mata (2008) declara que embora a criança não saiba ler, ao ver os outros lerem, desde cedo, vai desenvolvendo a sua compreensão sobre o que é a leitura e para que serve, começando a aperceber-se de um conjunto de aspetos importantes para a descoberta e desenvolvimento de competências de leitura.

Nos últimos anos têm sido desenvolvidos muitos trabalhos de investigação que identificaram os benefícios da prática de leitura de histórias, não só para o desenvolvimento das concepções emergentes de literacia, como também para a aprendizagem e desenvolvimento de competências de leitura.

(Mata, 2008: 78)

Competências como: virar as páginas da direita para a esquerda; olhar para o texto; seguir a leitura com os olhos; seguir a leitura com os dedos; ler da esquerda para a direita; ler de cima para baixo; a postura; a voz; o movimento dos lábios; etc., são

competências de leitura que dão aso ao comportamento de leitor (Mata, 2008; APP & APEI, 2005).

Mata (2008) explica que entende-se por comportamento de leitor o comportamento típico daqueles que sabem ler, que é apreendido pelas crianças quando as suas observações sobre estes leitores. Assim, ao observarem os outros a ler livros, as crianças tentam imitar estas características nas suas brincadeiras, o que as leva a compreender o ato de ler. Contudo, Mata acrescenta que esses conhecimentos só se vão desenvolvendo se as crianças tiverem contacto regular e direto com situações como estas, em que observam ou interagem com alguém que utiliza os livros para ler.

Também Fernandes (2005: 3) tenta definir o comportamento de leitor, referindo que “quando lemos, com e para as crianças, tornando intencionalmente visível o processo leitor, permitimos o acesso a um comportamento modelo que as crianças explorarão imitando-o”. E quando o fazem, é importante que se sintam competentes nas suas tentativas de leitura, ainda que tenham consciência que não sabem ler (Mata, 2008).

De acordo com Fernandes (2005), este comportamento contribui para que a criança desenvolva a sua linguagem, construindo frases mais cuidadas e cada vez mais complexas e elaboradas. Para além disso, contribui também para estimular a memória da criança devido às memórias que ficaram sobre os diversos momentos da história, que anteriormente foram descritos pelo adulto quando a contou, e que acabam por marcar muitas vezes o discurso da criança.

Assim sendo, ao pretender ler a criança irá mobilizar todos os conhecimentos que acumulou não só sobre o ato de leitura como também sobre a narrativa em si, marcando então o seu discurso oral por estruturas próximas ou mesmo idênticas às que constam no texto original (Fernandes, 2005).

Manipulando um livro de histórias, pretendendo ler, a criança irá reestruturar todo o conhecimento que possui da narrativa, os seus elementos, conjugando-os em algo estruturado: relato com princípio, meio e fim, definição de problema, relações causa-efeito...

(Fernandes, 2005: 2)

Mas, para que as crianças se sintam então competentes nestas suas tentativas de leitura e consigam tirar partido delas, Mata (2008) revela que é importante que recebam

elogios e reforços positivos por parte do adulto, pois ao compreenderem os avanços que vão fazendo, as crianças irão sentir-se motivadas a continuar.

Desta maneira, as crianças ao desenvolverem interações positivas com o livro, vão sentir-se competentes e satisfeitas e vão desenvolvendo, simultaneamente, atitudes positivas face à leitura (Mata, 2008). Assim, tanto os sentimentos de competência e satisfação como o interesse que as crianças vão manifestando pelos livros, são fatores essenciais para que a criança anseie nos diversos momentos do dia o contacto com o livro.

Todavia, utilizar o livro como instrumento de leitura vai ainda mais além, pois conforme defendem vários autores, ouvir ler contribui para que a criança aprenda novo vocabulário, aprendendo novas formas de dizer as coisas; para que perceba as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, principalmente se o educador apontar para as palavras à medida que as lê, o que também contribuirá para que a criança perceba que se lê traduzindo palavra por palavra, e voltando ao início da linha seguinte quando se chega ao fim da linha anterior; para que a criança consiga antecipar o conteúdo da mensagem contida no livro; para que consiga lembrar-se das ideias que estão associadas a certas palavras; para que consiga desenvolver mecanismos cognitivos envolvidos na seleção da informação e no acesso à compreensão; para que consiga desenvolver a sua percepção, raciocínio, imaginação, etc. (Cruz et al., 2012; Fernandes, 2005; Fraga de Azevedo, 2014; Mata, 2008; Pontes & Fraga de Azevedo, 2007, 2008), o que contribui para que futuramente a criança entre para a escola com um elevado capital cultural (Bourdieu, 1982, 1994, cit. por Fraga de Azevedo, 2014), e consiga atingir o sucesso escolar e social futuros. Além disso, em conformidade com Balça e Leal (2014), a entrada no 1.º ciclo será uma entrada certamente mais motivadora no que se refere à aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Isto porque, tal como refere Mata (2008), mesmo sem ser feito de uma forma escolarizada, as crianças ao longo do tempo vão aprendendo muito não só sobre a leitura mas também sobre a escrita e sobre as suas características nos momentos em que se explora o livro através da leitura. Para além do que já foi mencionado, as crianças aprendem também que a mesma coisa se escreve sempre da mesma maneira ao verem especificamente alguma palavra que lhes é familiar sempre escrita nos livros do mesmo modo; aprendem a reconhecer algumas letras nos livros e sinais de pontuação;

aprendem que o mesmo texto aparece sempre associado à mesma mensagem, pois independentemente de quem o leia a mensagem é sempre a mesma e aparece sempre pela mesma ordem; aprendem que se lê palavras e não imagens e que a cada palavra corresponde um conjunto de caracteres separados por um espaço; aprendem que as palavras são constituídas por letras; etc. (Mata, 2008; Fernandes, 2005).

A este nível, como é possível verificar, o contacto com o livro tanto apoia a construção de sentido em torno da leitura como também o faz em torno da escrita, daí que quando a criança se relaciona com o livro possa retirar dele inúmeros benefícios não só para o seu desenvolvimento como ainda para a sua aprendizagem. Porém, a aprendizagem da leitura e da escrita não está apenas associada à prática de leitura conjunta de livros, mas também às visitas a bibliotecas e às experiências sucessivas que são proporcionadas às crianças através dos livros, que as farão progredir para experiências mais complexas (Fernandes, 2005). Por esta razão, deve ser dada desde cedo oportunidade às crianças para contactarem com os livros, sendo que para isso, estes devem ser como já vimos no ponto anterior, colocados ao dispor das crianças (APP & APEI, 2005).

Consoante Mata (2008), existem para além destes motivos, outros que levam a criança a usufruir do livro e a beneficiar do seu contacto. Esta autora destaca por exemplo, o facto de o livro poder servir para a criança estar mais perto dos outros e para ela participar em situações agradáveis, o que a motiva. O livro pode por isso, assumir um carácter social na medida em que proporciona interações e partilha de ideias, assim como partilha de opiniões, permitindo à criança conhecer uma realidade diferente da sua ou encontrar gostos semelhantes aos seus ao comparar as suas vivências e/ou os seus conhecimentos.

Em concordância com a mesma autora, a criança pode ainda sentir-se tentada a recorrer ao livro devido à sua utilidade, visto que o livro permite dar resposta à curiosidade das crianças sobre determinados assuntos ou disponibilizar informação sobre questões concretas que alargam o conhecimento das crianças, o que consequentemente, as conduzirá a conseguirem comunicar mais facilmente sobre determinados assuntos com os outros, assim como resolver situações do dia a dia com mais perspicácia.

Neste ponto de vista, o livro pode oferecer à criança, não só o prazer da exploração, como também informação e conhecimento, evidenciando-se assim, como um ótimo ponto de partida para pesquisas (Furtado & Oliveira, 2011).

Para além de tudo isto, atendendo a Magalhães e Alçada (1993), é possível recorrer ainda ao livro para explorar as suas imagens. Estas autoras consideram que a exploração das imagens dos livros também acarreta consigo inúmeros benefícios para as crianças. As autoras explicam que a criança que é estimulada a ler imagens exercita a sua capacidade criativa, no sentido em que tem de traduzir símbolos e atribuir significados, através da observação das ilustrações.

Para além disso, Magalhães e Alçada esclarecem ainda que as imagens apelam à imaginação e à sensibilidade das crianças e promovem o desenvolvimento e o aumento do vocabulário; isto porque, segundo estas autoras, os livros de imagens também auxiliam na aproximação à leitura, sendo que as crianças se habituam a ver as ilustrações, a interpretá-las e a verbalizá-las.

Deste modo, estas autoras (p. 11) realçam o facto de a leitura de imagens favorecer “o desenvolvimento da inteligência, a formação do gosto estético, a recriação espontânea da realidade e da imaginação e a comunicação”.

Magalhães e Alçada afirmam ainda que incentivar a criança para a leitura de imagens é abri-la a mil possibilidades e oferecer-lhe a alternativa de pensar, de criar e de imaginar a sua própria história.

Por todos estes motivos, não devemos menosprezar o livro, mas sim integrá-lo na nossa prática promovendo o contacto da criança com o livro e assumindo-o como elemento fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança aos mais variados níveis.

1.3. A QUALIDADE DO LIVRO INFANTIL

Embora o contacto que a criança estabelece com o livro lhe traga diversos benefícios – como é possível verificar no ponto acima – Fontes, Botelho e Sacramento (n.d.) referem que a criança só se sentirá motivada a usufruir de um livro se este for especialmente do seu interesse. Deste modo, estes autores defendem que o livro deve dar à criança aquilo que ela precisa; mas defendem também que há que trabalhar no sentido de ser a criança a precisar daquilo que o bom livro lhe pode dar.

Neste sentido, para que possamos avaliar um livro como um bom livro infantil é extremamente necessário que aliado ao texto literário se encontrem imagens fascinantes com o objetivo de atrair a criança para o livro, assim como estimular a sua relação; sensibilizar a criança; e, claro adornar e enriquecer a estética literária (Furtado & Oliveira, 2011).

Por estas razões, é muitíssimo importante que nestes livros a imagem ocupe quase a totalidade do espaço. Para além disso, as imagens devem ser claras, de leitura fácil e devem ter um sentido suscetível de ser retido (Fontes, Botelho & Sacramento, n.d.).

Uma “ilustração” de qualidade, com todo o seu potencial, não é o mesmo que uma “história decorada”. Nesta última, as palavras, por si só, podem contar a história tendo as imagens um papel de quebrar o ritmo do texto ou de apenas decorá-lo. Num livro ilustrado de qualidade as ilustrações não são meras decorações e são tão necessárias quanto cruciais. Aclaram na mente da criança certos aspetos da história que a limitação e a rigidez do textual não permite.

(Charréu, 2012: 14)

Assumindo esta perspetiva, e atendendo a Charréu (2012), para que possamos encontrar um bom livro infantil, é pois crucial que a ilustração conjugue o potencial persuasivo das imagens com a fluidez da narrativa do texto literário. Até porque um livro ilustrado é uma história contada em palavras e imagens, onde quer a imagem, quer a palavra, contribuem para a forma como a história é contada e para a forma como o significado é criado (Gleeson, 2003, cit. por Charréu, 2012), daí a importância atribuída não só ao texto mas também às ilustrações.

Tendo isto em conta, a qualidade das imagens de um livro infantil deve ser mesmo considerada, não só por estas razões mas também devido ao facto de as imagens possuírem um grande efeito psicológico sobre as crianças, uma vez que as ilustrações que as crianças encontram na literatura ensinam-lhes a lidar com problemas nas suas

vidas, sendo por isso, um modelo para as crianças e uma forma de as fazer ultrapassar adversidades, tornando-as mais maduras (Schwarcz, 1982, 1991, cit. por Charréu, 2012).

Do ponto de vista psicológico, existe uma Literatura Infantil com características próprias, que leva em conta o modo particular como a criança vê o mundo e se relaciona com ele. A ilustração (...) que atende a estes pressupostos considera-se de boa qualidade.

(Rosamilha, 1982, cit. por Charréu, 2012: 17)

Como é evidente, também o próprio texto assume uma dimensão extremamente relevante para a qualidade do livro infantil.

De acordo com Pontes e Fraga de Azevedo (2007), as crianças preferem as narrativas, uma vez que são dinâmicas; ativas; movimentadas; repletas de novidades, peripécias, factos interessantes, situações imprevistas, tal como as próprias crianças se aparentam. São também estas que levam as crianças a interagir facilmente com o texto e por isso, este deve conseguir encantar e maravilhar as crianças, proporcionando-lhes prazer ao ouvi-lo (Pontes & Fraga de Azevedo, 2008).

É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica. As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler.

(Lopes da Silva, 1997: 70)

Assim sendo, segundo Pontes e Fraga de Azevedo (2008), um bom livro infantil deve conseguir transportar as crianças para um mundo de fantasia e seres fantásticos, onde o maravilhoso é descoberto e incorporado no quotidiano da criança.

A este nível, é importante que os livros remetam as crianças para personagens fantásticas, inexistentes, fora da realidade, tais como fadas, bruxas, duendes, princesas, príncipes, animais que falam, etc., visto que são estas entidades fantásticas que conduzem a criança até ao mundo do imaginário, onde a realidade e a fantasia se misturam e conseqüentemente, proporcionam à criança a motivação pelo livro e a fazem envolver com o texto (Fontes, Botelho & Sacramento, n.d.; Pontes & Fraga de Azevedo, 2008).

Geralmente os contos de fadas estão envolvidos neste mundo do maravilhoso e por este motivo, tanto encantam e despertam o interesse das crianças. E isto acontece

porque é precisamente “neste mundo que a criança participa ativamente e é compreendida enquanto ser que sonha, brinca, descobre, inventa e reinventa”, daí que estes livros seduzam as crianças e as tornem “leitoras” assíduas e reflexivas deste tipo de obra literária (Pontes & Fraga de Azevedo, 2008: 1).

Amarilha (1997) cit. por Pontes e Fraga de Azevedo (2008: 8) explica até que “se a criança organiza-se para ouvir ou ler histórias é porque suas narrativas transmitem-lhe significados”.

Assim, em conformidade com Pontes e Fraga de Azevedo (2008) para que o livro seja significativo para as crianças tem de satisfazer as necessidades e os interesses das mesmas, estabelecendo uma ligação afetiva entre o texto e o mundo pessoal da criança. Desta forma, conforme mencionam os mesmos autores, as personagens das histórias têm um papel fundamental, dado que as emoções vividas por estas podem ser relacionadas com as experiências vividas pelas crianças.

Posto isto, é importante que os livros tenham em consideração um conjunto de sentimentos que de facto, procuram interagir com a subjetividade das crianças e que são transmitidos pelas personagens, nomeadamente, zangar e entristecer; rir e chorar; lembrar e projetar; sentir a maciez e algumas vezes a dureza dos elementos através de sentimentos como o amor, a raiva, a rejeição, o orgulho, a vaidade, a rivalidade, etc.; julgar e mostrar compaixão; imaginar e maravilhar-se; etc., que suscitam nas crianças uma série de emoções (Higgins, 1971, cit. por Charréu, 2012; Pontes & Fraga de Azevedo, 2008).

De igual modo, é ainda essencial que esses livros consigam transmitir diversos valores éticos e morais que servirão para que a criança aprenda a contestá-los ou a eles resistir (Mazauric, 2004, cit. por Fraga de Azevedo, 2014).

Uma história fantástica de maneira alguma nos interessaria se não nos ensinasse algo sobre a vida dos povos e dos seres, reunindo assim, as nossas preocupações, os nossos problemas, informando ainda sobre o coração no sentido mais humano, tornando-se um documentário do ser.

(Held, 1980, cit. por Pontes & Fraga de Azevedo, 2008: 2)

Desta maneira, Fraga de Azevedo (2014) revela que articulando a superioridade dos valores do bem sobre o mal, do amor sobre o ódio e da justiça sobre a

injustiça, a criança apercebe-se da presença do “outro”; reconhece a sua natureza, respeita-o e aceita-o.

Seguindo esta perspectiva, este autor (p.35) acrescenta ainda que, um livro de qualidade deve proporcionar à criança o “alargamento do seu horizonte de expectativas e a oportunidade de crescimento e de expansão da sua capacidade de diálogo com outras culturas e com sistemas de valores alternativos ao seu”.

A criança é sensibilizada para a existência positiva da diferença, compreendendo que o mundo pode ser percebido de múltiplas formas, formas essas que, apesar da sua diferença e diversidade, são igualmente legítimas e importantes na própria definição do homem e no seu processo de estabelecimento de relações intersubjetivas.

(Fraga de Azevedo, 2014: 35)

Porém, apesar de tudo o que foi até então referido, pode ainda assim ser complexo para o educador escolher que livros colocar à disposição das crianças.

Assim, para facilitar o educador na escolha dos melhores textos, o Plano Nacional de Leitura, cit. por Viana et al. (2014) sugeriu a classificação dos tipos de textos que as crianças devem ouvir ler com mais frequência:

- a) Histórias tradicionais, que incluem lendas, mitos e contos populares;
- b) Histórias de animais, fadas e bruxas;
- c) Histórias divertidas, histórias com aventura, magia e fantasia, histórias do quotidiano;
- d) Poemas;
- e) Textos informativos.

Igualmente, o *site* do Plano Nacional de Leitura e o *site* da Fundação Calouste Gulbenkian: Casa da Leitura e Cata Livros são apoios disponíveis para quem necessita de ajuda para escolher os melhores livros. Também as bibliotecas públicas e municipais possuem boas secções infanto-juvenis, bem como pessoal técnico que auxiliará o educador na escolha dos livros mais adequados para as crianças (Cruz et al., 2012).

Assim sendo, cabe aos educadores informarem-se sobre os livros para que possam disponibilizar às crianças apenas aqueles que apresentam uma escrita correta e agradável; um aspeto exterior cuidado; e, ilustrações, desenhos ou fotografias de qualidade e bom gosto, de modo a que as crianças sintam curiosidade e desejo por

saberem o que os livros dizem (APP & APEI, 2005; Cruz, et al., 2012; Fontes, Botelho & Sacramento, n.d.).

Tal como enfatiza Radice (n.d.), cit. por Fontes, Botelho e Sacramento (n.d.), um bom livro para crianças é o que pode também ser apreciado por adultos, embora nem tudo o que se escreva para adultos possa servir para crianças. Porém, tudo o que serve para crianças deve servir para adultos.

Em síntese, devem então ser escolhidos livros que estimulem a imaginação das crianças e que satisfaçam a sua afetividade, sensibilizando-as e despertando nelas todo o seu interesse (Fontes, Botelho & Sacramento, n.d.). Desta forma, é importante não esquecer que um bom livro é aquele que apela ao desenvolvimento infantil e consegue suscitar na criança o contacto habitual com o livro (Furtado & Oliveira, 2011).

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO(S) CONTEXTO(S) DE INTERVENÇÃO

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Em conformidade com o Projeto Educativo da instituição onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), o Colégio Fundação Alentejo é uma instituição privada que se localiza no extremo norte da freguesia de Horta das Figueiras, pertencente ao concelho e distrito de Évora.

A freguesia de Horta das Figueiras situa-se na Urbanização da Muralha e, segundo o *site* desta freguesia, ocupa uma superfície de 42,76 km² de área, onde habitam cerca de 8 305 habitantes (até 2001). Foi criada por Decreto da Assembleia da República em 1997, tendo o seu território sido desmembrado da parte extramuros da antiga freguesia da Sé.

Atendendo ao Projeto Educativo, o Colégio Fundação Alentejo é parte integrante do complexo socioeducativo da Fundação Alentejo, o qual alberga, entre outras valências, a escola profissional da região Alentejo, que foi considerada pela UNESCO, em 2000, “um estabelecimento de ensino exemplar”. Situa-se em espaço contíguo às restantes respostas educativas que esta Fundação vem oferecendo à cidade e região e foi assim, aqui criado, numa lógica de complementaridade e potencialização de recursos físicos e humanos.

Para além disso, esta instituição beneficia da proximidade ao centro histórico de Évora, composto por um grande património arquitetónico e museológico que faz de Évora uma cidade Património Cultural da Humanidade (UNESCO). Beneficia ainda da facilidade/densidade de acessos e da multiplicidade de polos de atividade urbana, realidades características da freguesia de Horta das Figueiras, que se torna assim um espaço urbano plural.

Assim, situado nesta freguesia, moderna e privilegiada quanto ao seu entorno urbanístico e paisagístico, o Colégio Fundação Alentejo está a uns passos de distância do equipamento cultural de referência que é a Arena de Évora, bem como do Jardim Público da cidade, do seu Parque Infantil e demais recursos lúdicos e educativos que o compõem. Igualmente são recursos da comunidade mais próxima múltiplos equipamentos desportivos, também orientados para as crianças e jovens, de que se destacam as Piscinas da Aminata e o Picadeiro da GNR.

Neste sentido, o Colégio Fundação Alentejo foi aqui construído para interpretar necessidades, especialmente as necessidades das famílias no que se refere ao acompanhamento dos seus educandos à escola, em condições de facilidade, conforto e segurança. Para além disso, foi construído com o intuito de constituir respostas para os novos desafios da população urbana de toda a cidade e região, orientado para uma resposta de qualidade, pautada pela inovação pedagógica e organizativa e para uma flexibilidade de respostas que, tendo em conta o superior interesse da criança e do seu desenvolvimento cognitivo, físico e social, possa, também, apoiar a conciliação entre a vida pessoal, social e profissional das famílias bem como da sua capacitação enquanto primeiros educadores.

Este é assim um espaço de fácil acesso, de elevada qualidade e segurança, com largo respaldo nas tecnologias de informação e comunicação, e dotado de um corpo de profissionais estável, competente, mobilizado e capacitado.

Relativamente a esse mesmo corpo de profissionais e atendendo ao Projeto Educativo desta instituição, o corpo docente do Colégio Fundação Alentejo é constituído por professores e educadores de infância habilitados académica e pedagogicamente, para promover as condições de trabalho que fomentem um bom ambiente afetivo e de valorização das relações interpessoais; o trabalho em equipa; o espírito de camaradagem; e, a partilha de experiências de toda a comunidade educativa. Segundo este projeto, estes fatores são considerados fundamentais para consolidar uma comunidade de aprendizagens partilhadas e significativas. Este projeto acrescenta ainda que o Colégio Fundação Alentejo valoriza a estabilidade do corpo docente, o seu desenvolvimento profissional e a dedicação exclusiva, pois considera estas condições primordiais para o desenvolvimento de uma “Cultura de Escola” que a identifique e diferencie.

Quanto ao corpo não docente, o Projeto Educativo revela que todos os seus membros são entendidos como agentes educativos, com uma importante participação no processo educativo das crianças e alunos e no seu desenvolvimento harmonioso, em especial na vertente social e afetiva. Para além disso, a formação profissional adequada a cada função, assim como um perfil idóneo, são condições exigidas ao seu exercício.

O Colégio Fundação Alentejo possui ainda órgãos de direção: direção executiva e direção pedagógica, constituída por uma diretora executiva e pedagógica; e,

órgãos de coordenação pedagógica: conselho pedagógico e coordenação de valência, constituída por uma coordenadora de valência de Creche e uma coordenadora de valência de Pré-Escolar.

Para além de tudo isto, este é um Colégio que assume como dimensões fundamentais das suas práticas educativas:

- a) a educação para a saúde e resiliência;
- b) a educação para autonomia e responsabilidade;
- c) a educação para a criatividade e o empreendedorismo;
- d) a educação para a solidariedade e cidadania.

Assume também a promoção dos valores do humanismo, do respeito pela diferença (enquanto valor), da cidadania ativa e do esforço pessoal como condição fundamental para a promoção do desenvolvimento harmonioso e integral do indivíduo e da sua realização pessoal e social.

Atendendo ainda ao Projeto Educativo, o Colégio Fundação Alentejo, considera os pais como parceiros educativos no espaço escolar. Assim, esta instituição pretende aproximar os dois universos principais em que decorre a vida e a aprendizagem das crianças e criar, entre ambos, uma relação de complementaridade tranquila, que favoreça o seu desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo, pleno e harmonioso.

Para além disso, o Colégio Fundação Alentejo considera fundamental a participação ativa das famílias na vida da escola e nas atividades de educação dos seus educandos, através do envolvimento na consolidação do Projeto Educativo e no desenvolvimento de diferentes atividades escolares.

O Colégio promove e estimula ainda, junto dos pais, propostas de formação, de reflexão conjunta e de partilha de experiências que apoiem os pais no exercício e compatibilização da complexidade de funções enquanto educadores, profissionais e cidadãos.

No que se refere à comunidade educativa, a qualidade das vivências da comunidade educativa e a concretização dos seus objetivos educacionais, dependem da vontade, necessidades e interesses, lógicas e estratégias de todos e cada um dos seus

membros, pelo que a explicitação do papel de cada um deles e a concretização de um modelo de interação regular, e de gestão pedagógica partilhada é um objetivo que deve ser perseguido, como condição necessária ao seu envolvimento cooperante, empenhado e eficaz na vida da escola.

É ainda de referir que o Projeto Educativo desta instituição intitula-se de “é preciso ser-se capaz de inspiração e de ação” e é um documento que baliza e orienta, como é possível constatar com o que foi até aqui referido, a intervenção de todos os agentes participantes na vida da escola (alunos, profissionais, pais) e inspira e clarifica o seu relacionamento com a comunidade local e regional e com as tutelas.

Este projeto valoriza uma articulação entre as várias etapas do percurso educativo, ou seja, procura salvaguardar uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada nova etapa uma função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade, coerência e unidade global da educação e das aprendizagens, sendo que por isso, tem em conta os saberes que cada criança já possui. Valoriza ainda um processo de aprendizagem assente numa perspetiva sócio-construtivista. Neste sentido, assumem especial relevância as aprendizagens significativas, fundadas numa perspetiva interdisciplinar e holística do conhecimento, promovendo uma apropriação individual e cooperada dos saberes, construídos em diálogo com os diversos agentes educativos numa apropriação progressiva dos instrumentos culturais próprios de cada área do conhecimento humano.

Em conformidade com o *site* desta instituição, o Colégio Fundação Alentejo foi inaugurado em setembro de 2011, tendo começado a funcionar no dia 5 de Outubro deste mesmo ano e tendo como missão: “Educar para Ser”.

Consoante o Projeto Educativo, esta instituição está organizada em diferentes respostas, articuladas entre si, adaptadas às diferentes fases do crescimento e desenvolvimento da criança, as quais percorrem e correspondem à educação de infância – desde a Creche ao Jardim de Infância – e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, o Colégio Fundação Alentejo engloba assim quatro valências distintas, sendo estas: Creche; Jardim de Infância; 1.º Ciclo do Ensino Básico; e ainda, atividades de tempos livres.

No que se refere à constituição de cada uma destas valências, a valência de Creche compreende três berçários e cinco salas heterogêneas para crianças até aos 3 anos, numa resposta total a oitenta e quatro crianças. Cada uma destas salas tem uma educadora de infância e duas assistentes operacionais. Contudo, tendo em conta as minhas observações, durante a minha PES apenas uma sala de berçário e duas de Creche se encontravam em funcionamento. Está incluído na valência Creche: alimentação; expressão física/motora, com professor específico; expressão artística; e, expressão musical, com professora específica.

Quanto à valência de Jardim de Infância, esta compreende três salas heterogêneas para crianças dos 3 aos 6 anos, numa resposta total a setenta e cinco crianças. Cada sala tem uma educadora e uma assistente operacional. Porém, durante a minha PES existia ainda mais uma assistente operacional que apoiava as três salas de Jardim de Infância. Está incluído na valência Jardim de Infância: alimentação; expressão física/motora, com professor específico; expressão artística; expressão musical, com professora específica; e, *yoga*. Contudo, segundo o que pude apurar, quando realizei a minha PES não existia *yoga* na instituição.

No que diz respeito à valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta compreende quatro salas numa resposta total a noventa e seis crianças. Cada sala tem uma professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, segundo as minhas observações, no ano letivo em questão, apenas estavam três salas em funcionamento, sendo uma destinada ao 1.º ano, outra ao 2.º e outra ao 3.º e 4.º ano de escolaridade. Está incluído na valência 1.º ciclo do ensino básico: inglês, com professora específica; informática; expressão musical/artística e dramática, sendo que expressão musical é com professora específica; e, expressão física/motora, com professor específico.

Por fim, no que concerne à valência de atividades de tempos livres, esta compreende um conjunto de atividades e espaços de interação capazes de responder às necessidades de complemento de cuidados prestados pela família, nomeadamente os tempos que vão além da componente letiva de cada valência. Tal como refere o Projeto Educativo, estes espaços e atividades constituem-se com um caráter mais informal e lúdico, não comprometendo a possibilidade dada às crianças de se envolverem em processos específicos de aprendizagem de caráter desportivo, artístico e cultural.

Para além destas valências, o Colégio Fundação Alentejo presta outros serviços de apoio, tais como as atividades extracurriculares. Segundo o que consegui apurar, as

atividades extracurriculares existentes durante a minha PES eram o *ballet*; a capoeira; e, o inglês.

Relativamente aos recursos físicos do Colégio Fundação Alentejo e tendo em conta as minhas observações, este estabelecimento é composto por diversos espaços exteriores e interiores.

Todo o exterior deste Colégio caracteriza-se por espaços verdes e dispõe de grandes condições de segurança, devido ao gradeamento que contorna todo o Colégio. Para além disso, ainda como prova de uma excelente segurança, encontra-se sempre à entrada desta instituição um segurança que controla as entradas e saídas de pessoas, permitindo a entrada apenas a pessoas que se revelam de confiança para este estabelecimento ou que se identifiquem e expliquem os motivos porque ali estão.

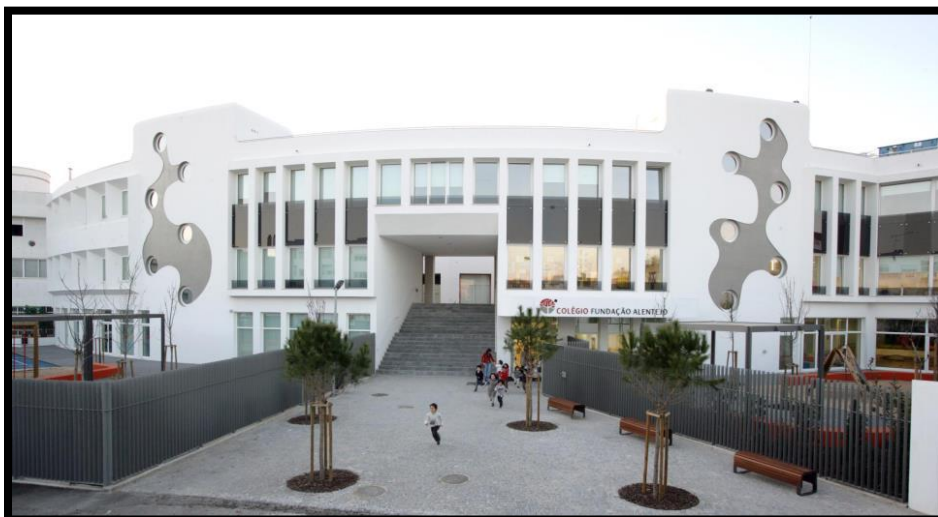


Fig. 1 –
Exterior do
Colégio
Fundação
Alentejo

No espaço exterior mas já dentro da instituição, existem dois parques infantis que permitem às crianças brincarem livremente.

Quanto aos espaços interiores da instituição, estes são múltiplos e com finalidades diversas. Para além disso, esta instituição é composta por diversos pisos, sendo estes a cave; o rés do chão; o 1.º piso; e, o 2.º piso.

A cave é um espaço que serve essencialmente de arrumação, encontrando-se por isso aqui material de expressão motora; material didático; e, material de desperdício. A cave funciona também como lavandaria e oficina, sendo possível encontrar ainda neste espaço diversas máquinas para os diversos fins.

No rés do chão é onde se encontra a entrada principal para o Colégio Fundação Alentejo. Aqui é possível desde logo encontrar um grande átrio; um gabinete de direção;

uma sala de reuniões; três casas de banho para adultos; dois elevadores e três escadas com acesso a outros pisos; a cozinha; o refeitório; uma secretaria/recepção; uma sala de professores; um gabinete médico; um salão polivalente; e, a biblioteca/mediateca/ludoteca.

Relativamente à biblioteca/mediateca/ludoteca, visto que foi um espaço tão importante para a realização deste relatório, passo então a descrevê-la.

Na biblioteca/mediateca/ludoteca é possível encontrar um local com almofadas e/ou *puffs* que é utilizado pelas crianças para explorarem livros; ouvirem histórias; verem televisão (televisão com DVD). É portanto um espaço destinado à leitura mas também ao jogo, pois existem aqui diversos jogos que também são utilizados pelas crianças. Neste espaço é ainda possível encontrar mesas, cadeiras e sofás onde as crianças se costumam sentar para explorarem os livros ou jogarem.

Sendo uma biblioteca, é então um espaço com diversas estantes com livros. Alguns destes livros estão ao nível das crianças, outros nem tanto, embora as crianças possam pedir a um dos adultos presentes para tirarem o livro que estas desejam mas não conseguem alcançar. Existe também um bloco em madeira com livros, com fácil acesso para as crianças.

Para além de livros, nestas estantes estão então guardados os jogos; computadores portáteis da instituição, destinados a crianças; coleções de livros; enciclopédias; DVD's. Há também uma outra estante e diferente das restantes com revistas da coleção "Pais e Filhos". Isto porque também os pais podem aqui passar momentos com os seus filhos; podem-lhes ler livros; consultar essas revistas; consultar as enciclopédias; e, utilizar tudo isto que aqui se encontra também à sua disposição. Porém, é importante referir que cada vez menos é dada liberdade aos pais e às crianças para levarem estes livros para casa e para virem a este espaço sem supervisão da equipa do Colégio, visto que têm aparecido livros estragados.

A Biblioteca/Mediateca/Ludoteca é portanto, uma área confortável que é utilizada pelas crianças nos diferentes momentos do dia, conforme aquilo que os educadores ou estagiários tenham planificado para as crianças, sendo que há dias destinados para explorações livres, nos quais as crianças podem utilizar todos estes recursos aqui disponíveis com supervisão, e outros para propostas concretas, tais como a exploração de livros específicos, o visionamento de algum filme, etc..



Fig. 2 – Biblioteca/Mediateca/Ludoteca do Colégio Fundação Alentejo

No que se refere ao 1.º piso, aqui é possível encontrar as salas de Jardim de Infância; um elevador; uma porta com acesso às traseiras da instituição; uma porta com acesso a uma das escadas; duas casas de banho para adultos; e, uma casa de banho para crianças.

Já no 2.º piso encontram-se as salas de Creche e as salas do 1.º Ciclo. Contudo, existe uma porta que separa a Creche do 1.º Ciclo e outra a separar a Creche do Berçário. Assim, no que se refere à Creche, nesta zona para além das salas de Creche é possível encontrar um elevador; uma porta com acesso a uma das escadas; duas casas de banho para crianças, sendo que uma inclui fraldário, e duas casas de banho para adultos.

A zona do berçário é composta não só pelas salas de berçário como também por um dormitório; uma zona de preparação dos leites; uma zona de higienização e uma porta com acesso a umas outras escadas da instituição que nos conduzem até à cave.

Por fim, a zona destinada ao 1.º ciclo é composta pelas salas do 1.º ciclo, sendo que duas são neste piso e as outras duas no piso abaixo, mas que apenas são possíveis aceder por este piso ou por uma das escadas do rés do chão. Encontram-se também nesta zona um elevador e duas casas de banho para crianças.

Esta é no fundo uma instituição que se caracteriza pelas suas excelentes condições de higiene, luminosidade, segurança, etc. que contribuem também para que esta instituição seja considerada uma instituição de qualidade.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE

2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

Para realizar a minha PES em Creche, foi-me atribuída a sala 06 do Colégio Fundação Alentejo com crianças com idades compreendidas entre um e três anos, na qual podíamos encontrar como educadora – Maria João Pimenta e como assistentes operacionais – Rute Coca e Ana Mafalda Calado.

Este grupo da sala 06 era constituído por 19 crianças, sendo que 12 dessas crianças eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino.

Destas 19 crianças, uma necessitava de apoio especializado diferenciado, visto que sofria de acondroplasia, sendo que por isso, era necessário uma atenção redobrada sobre esta criança, para que a sua cabeça, que era portanto maior que os membros, não corresse riscos. Isto porque devido ao peso da cabeça, se esta criança caísse a parte do corpo que suportava a queda era precisamente a cabeça, ficando desde logo ameaçada.

A educadora Maria João já estava com praticamente todo o grupo de crianças desde o ano letivo anterior, embora 6 crianças tivessem vindo do berçário e 3 tivessem entrado pela primeira vez na instituição integrando este grupo no presente ano letivo. Essas 6 crianças tinham portanto, outro grupo e outra educadora e por isso, 5 delas estavam com esta educadora há apenas oito meses e 1 há apenas cinco meses (até maio de 2015), visto que entrou para este grupo mais recentemente. De todas estas crianças, 3 delas frequentavam esta instituição há menos de um ano; 2 há um ano; 13 há mais de um ano; e, 1 há mais de dois anos (até maio de 2015). Contudo, neste grupo existiam 3 crianças que estiveram noutra instituição antes de frequentarem o Colégio Fundação Alentejo.

Neste grupo, até maio de 2015, existiam 4 crianças na faixa etária dos 12 – 18 meses; 2 crianças na faixa etária 19 – 25 meses; 5 crianças na faixa etária 26 – 32 meses; 7 crianças na faixa etária 33 – 39 meses; e, 1 criança na faixa etária 40 – 46 meses. Devido a esta diferença de idades, os seus interesses também eram diferentes. Assim, as crianças mais novas deste grupo tendiam a interessar-se essencialmente por brincar individualmente; por brincar com aquilo que o outro tinha; por explorar tudo o que viam através dos seus sentidos; por propostas sensório-motoras; enquanto que as crianças mais velhas interessavam-se na sua maioria por brincar acompanhadas; por

ajudar o outro, especialmente por ajudar a equipa educativa; pelo mundo de coisas que as rodeavam; pelas letras; pelos números; pelo recorte; pelas histórias... No entanto, todas as crianças deste grupo, independentemente da sua idade, adoravam canções; adoravam “rabiscar”; fazer pinturas; e sobretudo, fazer explorações do mais variado género, desde explorar sons, objetos, plasticina/massa de cores/maizena, digitinta, etc..

Como todas as crianças destas idades, estas crianças necessitavam essencialmente de cuidados; de amor; de afeto; de atenção, e especialmente atenção individualizada, uma vez que as crianças deste grupo ainda se encontravam muito dependentes do adulto e para se sentirem seguras e confiantes relativamente àquilo que as rodeava, necessitavam de adultos disponíveis para as confortar, para brincar e para lhes proporcionar um modelo saudável. Do mesmo modo, estas crianças necessitavam do adulto presente em quase todos os momentos, principalmente as crianças mais novas, visto que precisavam de ser auxiliadas nas higiènes, nas refeições, etc.. Contudo, estas crianças também necessitavam de possibilidades para poderem iniciar as suas escolhas e se sentirem independentes ao longo do dia, sendo que para isso também necessitavam de interiorizar limites.

Dada a idade destas crianças, estas sentiam ainda necessidade de realizar explorações; exploração dos espaços, dos objetos, etc.. Para além disso, necessitavam que nos sentássemos muitas vezes com elas para conversar, para interagirmos com elas, de forma a que desenvolvessem a sua linguagem oral.

Também momentos de relaxamento, repouso e de contacto com o ar livre eram indispensáveis nas idades em questão, sendo que por isso, estas crianças necessitavam de sair da sala para explorarem outros espaços da instituição e os espaços exteriores a esta, que lhes permitissem esse contacto com o ar livre.

Para além disso, como todas as crianças, necessitavam também de transições calmas entre os momentos, no fundo, transições que lhes transmitissem tranquilidade; necessitavam de cuidados básicos de higiene, alimentação...; e, sem dúvida, de muitos momentos que lhes permitissem apenas brincar.

Com base naquilo que observei ao longo dos dois semestres em que realizei a minha PES, e tendo em conta as áreas e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), identifiquei algumas das competências que este grupo de crianças já possuía.

Neste sentido, ao nível da Formação Pessoal e Social, observei que as crianças deste grupo já tomavam consciência de si e do outro, visto que quando se olhavam ao espelho já se reconheciam, tal como em fotografias. O mesmo acontecia com fotografias ou vídeos onde estavam os familiares das crianças, os seus colegas e as pessoas que lhes eram mais próximas. Porém, as crianças da faixa etária dos 12 – 18 meses creio que ainda não tivessem adquirido estas competências; uma vez que não falavam nem demonstravam expressões faciais que indicassem que estavam a reconhecer-se a si mesmas ou ao “outro”.

Foi também possível observar que estas crianças já evidenciavam alguma autonomia, tanto nos momentos de higiene, como de refeição e repouso, no sentido de já quererem e conseguirem vestir-se e despir-se sem ajuda; despejar o autoclismo sem que lhes fosse o mesmo exigido; lavar as mãos e os dentes; comerem sozinhas; etc.. Tinham já até uma certa tendência para agirem como se conseguissem fazer tudo sozinhas. Contudo, estas competências eram observáveis essencialmente nas crianças mais velhas e não tanto nas restantes, visto que as restantes ainda necessitavam da ajuda, da presença física e do estímulo constante do adulto.

Maior parte deste grupo já conseguia também reconhecer a maioria dos seus pertences; utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição, tal como lápis, pinceis, tintas, etc.; envolver-se em explorações e brincadeiras com os pares; e, já sabiam o seu nome e o nome dos seus colegas, visto que por exemplo nas situações de conflito sabiam sempre dizer o nome do colega que lhes fazia mal.

As crianças mais velhas, já começavam a demonstrar a capacidade de partilhar os brinquedos com os pares e a exibir o impulso de se auto controlar em situações de conflito. Para além disso, interagiam com muita facilidade com os pares e os adultos; compreendiam os pedidos que estes lhes faziam e cumpriam-nos; começavam a saber escutar o outro e já sabiam justificar os critérios e razões para as suas escolhas e decisões.

Observei ainda em diversas situações que as crianças deste grupo já começavam a perceber o que estava certo e errado e o que podiam ou não fazer.

Ao nível da Área de Expressão e Comunicação, observei no domínio da expressão motora que todas estas crianças já conseguiam andar sem precisar de ajuda e projetar objetos, tais como bolas, especialmente com as mãos. Estas crianças também já conseguiam descer e subir escadas com maior ou menor apoio do adulto.

Maior parte das crianças, com exceção das crianças que se encontravam na faixa etária dos 12 – 18 meses, conseguiam andar para trás de costas; correr; começavam a tenta equilibrar-se em cima de objetos e já conseguiam, especialmente as mais velhas, apanhar alguns objetos que lhes eram atirados.

Já ao nível do domínio da expressão dramática era evidente os jogos de “faz de conta” que ocorriam nesta sala cujos participantes eram as crianças mais velhas. Acontecia também imitar atividades da vida diária, tais como preparar uma refeição, lavar a loiça, etc., atribuindo por vezes, significados múltiplos a objetos que se encontravam ao seu dispor. Algumas crianças evidenciavam também já conseguir imitar personagens de uma história com recurso a fantoches. Para além disso, maior parte das crianças, imitavam gestos simples; imitavam animais; e, interpretavam reações através das expressões faciais.

No que diz respeito ao domínio da expressão plástica, este grupo de crianças tendia a explorar espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica e conseguia usufruir de diversas técnicas de expressão plástica autonomamente, tais como: desenho, pintura, digitinta, rasgagem, colagem, sendo apenas preciso colocar os materiais à sua disposição.

Relativamente ao domínio da expressão musical, todas as crianças deste grupo conseguiam bater palmas e quase todas conseguiam explorar e manusear alguns instrumentos musicais, servindo-se também deles para explorar sons. Para além disso, memorizavam e recitavam lengalengas e canções; e, especialmente as mais velhas, já conseguiam produzir ritmos com o corpo.

No que concerne ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças deste grupo conseguiam utilizar gestos ou palavras para pedir a ajuda dos adultos; exploravam livros; respondiam a questões simples, exceto as crianças que ainda não conseguiam falar; e, compreendiam a linguagem oral. Para além disso, maior parte das crianças faziam leitura icónica; e, identificavam os “rabiscos” que faziam com lápis e canetas de feltro. Já as crianças mais velhas, reconheciam letras e começavam a reproduzi-las; narravam acontecimentos, utilizando um discurso cada vez mais fluente e construindo frases cada vez mais complexas; aprendiam e usavam novo vocabulário; e algumas crianças já colocavam questões com alguma complexidade.

Atendendo ao domínio da matemática, maior parte destas crianças já demonstravam ter noção das relações espaciais, tais como em cima/em baixo, fora/dentro, longe/perto e as mais velhas já reconheciam as diferentes figuras geométricas; reconheciam alguns números; começavam a antecipar e a seguir uma sequência de passos para realizar uma tarefa; e, algumas delas conseguiam reproduzir uma sequência/padrão.

Por fim, estas crianças apresentavam ainda competências ao nível da Área do Conhecimento do Mundo, uma vez que maioria já conhecia e identificava os frutos, especialmente à hora do almoço; já conheciam algumas partes do corpo e conseguiam identificá-las; conheciam e identificavam alguns animais, os seus sons, forma de locomoção e habitat; conheciam aspetos da meteorologia, identificando se estava sol, chuva, frio, vento, etc.; e maioria sabia ainda, dizer a sua idade; conhecia os dias da semana; sabia utilizar o mapa de presenças com apoio do adulto; e, conseguia identificar e nomear cores.

Já no que se refere ao contexto familiar das crianças, na sua maioria todas viviam com os seus pais, em meios urbanos em Évora, e também na sua maioria estes trabalhavam no setor terciário também em Évora e pertenciam à classe média.

Para além disso, algumas destas crianças tinham irmãos, sendo que alguns eram mais velhos e frequentavam também esta instituição nas salas de Jardim de Infância. Geralmente, eram os pais ou os avós que vinham buscar e deixar os seus filhos/netos ao Colégio.

2.2.2. ORGANIZAÇÃO DO CENÁRIO EDUCATIVO

No momento em que realizei a minha PES, os espaços sala 06 do Colégio Fundação Alentejo iam ao encontro das idades, dos interesses, e das necessidades das crianças deste grupo aos mais diversos níveis – físico, cognitivo, linguístico, social e emocional. A sua organização procurava promover a autonomia e a expressão livre e proporcionar novas experiências para os diferentes níveis de desenvolvimento e capacidades. Para além disso, procurava proporcionar desafios físicos, cognitivos e sociais. Neste sentido, considerava não só a segurança e o conforto, mas também a importância do desafio e o equilíbrio entre as zonas de brincadeira ativa e passiva que, como sabemos, contribuem para o desenvolvimento e bem estar de todos os intervenientes ao longo dos vários momentos do dia.

Durante o meu período de observação, a educadora revelou-me que não quis dividir a sala por áreas para que as crianças pudessem brincar com tudo livremente. Isto porque, como explicou a educadora, em casa as crianças também não têm áreas para os seus brinquedos, mas sim um único espaço com todos os brinquedos. Assim sendo, dei continuidade ao pensamento da educadora e aproveitei estes mesmos espaços, que ao longo do tempo foram enriquecidos, para proporcionar às crianças as mais diversas aprendizagens.

Quando entrávamos nesta sala, do lado esquerdo podíamos deparar-nos logo com os cacifos das crianças. Estes cacifos estavam devidamente identificados com o nome e fotografia das crianças, uma vez que cada uma delas tinha um cacifo para si. Era aqui que eram guardados os seus pertences, nomeadamente as roupas extras; os objetos pessoais; os seus brinquedos; as mochilas; os bibes; etc..

Ao lado dos cacifos, encontrava-se um espaço propício para as brincadeiras ao “faz de conta”, visto que era aqui que as crianças imaginavam “ser”...; imaginavam “fazer...”; etc., atribuindo os mais diversos significados aos objetos que encontravam aqui ao seu dispor. Aqui podiam ser encontrados diversos brinquedos; uma “cozinha” com diversos utensílios para as crianças explorarem; roupas e malas para as crianças usarem; *nenucos*; uma bancada pequena para as crianças se poderem sentar ou colocar os brinquedos; etc..



Fig. 3 – Zona dos brinquedos na sala 06 do Colégio Fundação Alentejo

Ao lado desta zona dos brinquedos encontrava-se a zona do tapete. Aqui era onde eu e a educadora nos costumávamos reunir com as crianças em grande grupo para ao longo do dia conversarmos sobre os mais variados assuntos; para as crianças partilharem os trabalhos realizados; para serem marcadas as presenças no mapa de presenças, etc..

Era também um espaço destinado à leitura de histórias e ao canto; que foi enriquecido por mim no último semestre da minha PES com as diversas canções que fui ensinando ao longo do semestre a este grupo de crianças e que serviam para auxiliar a equipa educativa desta sala e as crianças a recordarem as canções quer através da letra, no caso dos adultos, quer através das imagens, no caso das crianças.

Para além disso, nesta zona costumavam ainda ser afixados nas paredes cartazes com imagens e suporte escrito, que ilustravam as propostas realizadas ou locais visitados pelo grupo, o que conduzia a que pudessem ser recordados em conjunto, proporcionando assim, momentos de diálogo e consequente, desenvolvimento da linguagem oral.



Existia ainda aqui uma prateleira com objetos exploratórios e sonoros para uso das crianças.

Fig. 4 – Zona do tapete na sala 06 do Colégio Fundação Alentejo

Encostada à parede, em frente a este espaço encontrava-se uma mesa com cadeiras e uma estante com livros. Estes livros estavam à disposição das crianças e podiam ser explorados por elas. Sentadas nessas cadeiras à mesa ou nos *puffs* coloridos que se encontravam também nesta zona, as crianças exploravam autonomamente esses livros ou jogos, que também estavam aqui disponíveis para as crianças. Geralmente, devido à pouca qualidade dos livros, quando eu explorava alguma história com as crianças, ia buscar o respetivo livro à biblioteca desta instituição. Para além destes livros, existiam ainda na sala outros que estavam fora do alcance das crianças, por cima dos cacifos.



Fig. 5 – Zona de exploração de livros na sala 06 do Colégio Fundação Alentejo

Do lado direiro à porta de entrada para a sala de atividades encontravam-se mesas e cadeiras estáveis e adequadas ao tamanho das crianças. Estas mesas eram usadas essencialmente para as crianças realizarem algumas propostas mais dirigidas e o reforço alimentar da manhã. Era portanto um espaço considerado polivalente.

Aqui era também possível encontrar um espelho inquebrável, permitindo assim a segurança das crianças, e que tornava possível que estas se observassem ao espelho e que as crianças mais novas se comesçassem a reconhecer através dele. Para além disso, existiam também aqui diversos carros de plástico e caixas com fotografias das crianças para estas poderem explorar livremente.



Fig. 6 – Zona polivalente na sala 06 do Colégio Fundação Alentejo

Nas paredes desta sala encontravam-se afixados alguns dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças; registos coletivos e individuais; comunicações das crianças; registos de situações significativas, ilustrados com fotografias; fotografias das crianças; etc.. Tudo isto servia para que eu e a educadora pudéssemos conversar com as crianças e assim se estabelecesse diálogos que permitiam que as crianças desenvolvessem a sua linguagem oral e vocabulário. Foram portanto, também espaços enriquecidos por mim ao longo da minha intervenção. Porém, maior parte dos trabalhos que eram afixados nas paredes eram mudados passado um certo período de tempo, dando lugar a novos trabalhos, revelando-se assim, um pouco do trabalho que era realizado na sala.

Nesta sala, era possível ainda encontrar uma bancada com lavatório; um telefone; um caixote do lixo; um rádio; um aquário com um peixe; um desinfetante de mãos; panos para limpeza; folhas de papel para limpar as mãos e assuar o nariz das crianças sempre que era necessário; máquina fotográfica; material de desgaste; material lúdico pedagógico; jambé; etc..

Conforme referia o Projeto Curricular, as regras e os limites são, também eles, extremamente necessários para o crescimento e desenvolvimento humano das crianças e

necessitam de constante revisão e adaptação, tendo em conta os interesses, as necessidades e o desenvolvimento das crianças do grupo. A sua implementação e grau de exigência dependia, unicamente, da idade, do desenvolvimento e da maturidade de cada um dos intervenientes.

Desta forma, as regras da sala eram construídas em conversa ao longo do ano de acordo com as necessidades sentidas. Eram portanto, regras que se iam construindo e vivendo. Neste sentido, não existiam regras que estivessem concretamente estabelecidas, uma vez que apareciam com o passar do tempo e com as vivências no dia a dia. Deste modo, nada era registado. Contudo, insistia-se com as crianças para que não batessem nos colegas; não corressem pela sala; não gritassem; não retirassem nem estragassem o que estava afixado nas paredes; não abrissem as portas da bancada; não estragassem os objetos da sala; vissem os livros da biblioteca desta instituição em cima da mesa; arrumassem os objetos depois de brincarem com eles; não subissem para cima de mesas e cadeiras; não saíssem da sala sem pedir autorização à educadora, a mim ou às assistentes operacionais; respeitassem os adultos; não mexessem nos cacifos; etc..

Por fim, quero acrescentar que esta era uma sala que se caracterizava pelas suas excelentes condições de luminosidade, devido às diversas janelas aqui dispostas, que permitiam bastante claridade ao longo do dia. Caracterizava-se também, por ter espaços abertos para que as crianças os pudessem percorrer livremente e por ter todo o seu mobiliário baixo, o que permitia ver as crianças em todos os momentos.

Para além disso, sempre que estes espaços e materiais estivessem sujos, existia uma empregada da instituição que se responsabilizava por manter tudo limpo.

Relativamente à organização do tempo, assumi a rotina diária desta sala cuja organização passo a apresentar:

Horas	Propostas
07h30m/09h00m	Acolhimento no salão polivalente
09h00m/9h30m	Exploração livre dos espaços e materiais da sala / Higiene / Momento em grande grupo no tapete (possível momento de contacto com, e exploração de, livros)
09h30m/10h00m	Reforço alimentar da manhã
10h00m/11h20m	Propostas ou sessões de expressão (possível momento de contacto com, e

	exploração de, livros)
11h20m/11h40	Momento de grande grupo (possível momento de contacto com, e exploração de, livros) / Higiene
11h40m/12h30m	Almoço / Higiene
12h30m/13h00m	Momento de conforto
13h00m/15h00m	Momento de repouso / Higiene / Propostas (possível momento de contacto com, e exploração de, livros)
15h30m/16h00m	Lanche da tarde
16h00/16h30m	Momento de higiene / Brincadeiras e explorações (possível momento de contacto com, e exploração de, livros)
16h30/18h00m	Brincadeiras de exploração livre com maior ou menor apoio do adulto (possível momento de contacto com, e exploração de, livros) / Reforço alimentar da tarde
18h00m/20h00m	Saídas realizadas no polivalente ou na biblioteca (possível momento de contacto com, e exploração de, livros)

Quadro 1 – Rotina diária da sala 06 do Colégio Fundação Alentejo

Existia ainda uma rotina semanal desta sala que foi também assumida por mim e que se caracterizava por:

- Segunda-feira - ocorriam as conversas sobre as vivências individuais do fim de semana com base em fotografias enviadas pelas famílias e o momento de escrita com significado para as crianças. Geralmente, acompanhava estes registos escritos com propostas de expressão plástica, mais especificamente, técnicas de expressão plástica. Ocorriam ainda nestes dias, outras propostas, explorações e projetos;
- Terça-feira - dia de explorações e da sessão de expressão físico motora;
- Quarta-feira - dia da saída semanal ao exterior;
- Quinta-feira - ocorriam propostas, explorações e projetos. Ocorria ainda a sessão de expressão musical;
- Sexta-feira - ocorriam propostas, sendo estas por vezes propostas de culinária, explorações e projetos.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

2.3.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

Para realizar a minha PES em Jardim de Infância foi-me atribuída a sala 09 do Colégio Fundação Alentejo, com crianças com idades compreendidas entre três e seis anos, na qual podíamos encontrar como educadora – Ana Arimateia e como assistente operacional – Ana Rita Fortes.

Este grupo da sala 09 era constituído por 23 crianças, sendo que 10 dessas crianças eram do sexo masculino e 13 do sexo feminino.

Destas 23 crianças, uma necessitava de terapia ocupacional, que se realizava fora da instituição, assim como musicoterapia. Ainda não estava nada diagnosticado, embora segundo as minhas observações esta era uma criança que apresentava características de uma criança autista. Era uma criança que não falava; mantinha pouco contacto visual; tinha dificuldades a nível motor; tinha tendência a brincar sempre com os mesmos brinquedos, sendo estes objetos de encaixe e de exploração manual; tinha diversas crises em que se mordida a si própria; chorava e gritava frequentemente; saía da sala constantemente; etc.. Devido a este quadro de comportamentos, necessitava de um acompanhamento individualizado, visto que ainda era extremamente dependente. Porém, apenas quem a acompanhava na instituição era a equipa educativa da sala, dado que deixou de ter o acompanhamento de intervenção precoce que tinha no início do ano letivo, pois segundo consta só piorava a situação desta criança.

A educadora Ana Arimateia estava com praticamente todo o grupo de crianças pela primeira vez, embora 5 crianças estivessem a ser acompanhadas por esta educadora desde que entraram para o Jardim de Infância. As restantes 19 crianças vieram da Creche, integrando apenas este grupo no ano letivo em questão, tendo portanto anteriormente outro grupo e outra educadora.

Neste sentido, 3 destas crianças estavam com esta educadora pelo segundo ano consecutivo, 2 pelo terceiro e as restantes estavam com esta educadora há apenas nove meses (até maio de 2015). De todas estas crianças, 9 delas frequentavam esta instituição há dois anos e 14 há três anos (até maio de 2015). Contudo, neste grupo existiam 5 crianças que estiveram noutra instituição antes de frequentarem o Colégio Fundação Alentejo.

Neste grupo, até maio de 2015, existiam 11 crianças com 3 anos; 8 crianças com 4 anos; 2 crianças com 5 anos; e, 2 crianças com 6 anos. Devido a estas idades, as crianças deste grupo tinham interesses muito diversificados. Contudo, nesta sala predominava o largo interesse por atividades de expressão plástica como o desenho, a pintura, o recorte e colagem; sendo que as crianças mais novas tinham também um grande interesse por exploração de massa de cores/plasticina e digitinta.

Tinham também um vasto interesse por histórias e filmes, especialmente, se estivessem relacionados com a fantasia. Gostavam de cantar; gostavam de jogos; gostavam de copiar letras; interessavam-se pela escrita e pelos números; adoravam brincar ao “faz de conta” e a outro género de brincadeiras, especialmente a pares. Estavam sempre dispostas a aprender, a realizar novas atividades e experiências.

Para além disso, as crianças mais velhas demonstravam interesse e disponibilidade em ajudar as mais novas, quer fosse nas atividades, quer fosse nas rotinas, e as crianças mais novas demonstravam interesse e vontade de aprender com as mais velhas.

Segundo aquilo que observei, as crianças desta sala, especialmente as de 3 e 4 anos necessitavam de muita atenção; atenção que se prendia com a necessidade que tinham que o adulto estivesse disponível para ouvir as suas angústias e este devia estar, uma vez que estas sentiam muito a necessidade de ser amadas e queridas pelos adultos. Para além disso, desejavam também que o adulto as ouvisse nos vários momentos do dia, até porque maioria das crianças deste grupo tinha uma grande vontade de conversar e expressar a sua opinião.

Necessitavam também de se sentir autoconfiantes e por isso, desejavam a aprovação constante e reconhecimento do adulto, do mesmo modo que sentiam necessidade de se sentir aceites pelos outros.

Este era ainda um grupo que tinha necessidade de realizar propostas variadas, estimulantes e entusiasmantes de forma autónoma. Porém, precisavam também que lhes dêssemos espaço para brincar e para experimentar a liberdade, e por isso, necessitavam também de limites.

Com base naquilo que observei ao longo destes dois semestres em que realizei a minha PES, e tendo em conta as áreas e domínios das OCEPE, identifiquei algumas das competências que este grupo de crianças já possuía.

Neste sentido, ao nível da Formação Pessoal e Social, observei que as crianças deste grupo apresentavam já um espírito crítico e solidário, especialmente as mais velhas. Também as mais velhas, já começavam a conseguir resolver os seus problemas/conflitos sem que fosse necessário a intervenção do adulto, até porque já sabiam quais eram os seus deveres e direitos para consigo e para com os outros.

De um modo geral eram crianças muito autónomas e independentes, que conseguiam fazer as suas escolhas e tomar decisões facilmente. Com a mesma facilidade utilizavam os diversos materiais que lhes colocávamos ao seu dispor e tomavam iniciativas para as atividades. Já conseguiam atribuir valor a comportamentos seus e dos outros, isto é, nos diversos momentos do dia algumas crianças já conseguiam por exemplo reconhecer que agiram mal ou que o “outro” agiu mal para com um terceiro. Neste sentido, já começavam a perceber o que está certo e o que está errado de fazer.

Para além disso, já demonstravam capacidade de partilha e começavam a saber justificar-se cada vez melhor, sem usar apenas o típico “porque sim” que as crianças mais novas tendiam a utilizar.

Ao nível da Área de Expressão e Comunicação, observei no domínio da expressão motora que já conseguiam seguir ritmos, como por exemplo andar mais depressa ou mais devagar, como também já conseguiam inibir o movimento, ficando quietas, tendo por isso facilidade em jogar a jogos de movimento com regras.

Realizavam também com facilidade percursos onde era necessário transpor obstáculos e começavam a conseguir andar em cima de objetos mantendo o equilíbrio. Para além disso, manipulavam objetos como por exemplo bolas e projetavam-nas e recebiam-nas com as mãos e com os pés, especialmente as mais velhas. Conseguiam ainda, trepar, saltar a pés juntos e algumas saltar com um só pé.

Já ao nível do domínio da expressão dramática para além dos jogos de “faz de conta” que eram evidentes na sala, estas crianças conseguiam ainda desempenhar diferentes papéis, como por exemplo na dramatização de uma história por elas conhecida, realizando assim pequenos teatros para um público e utilizando linguagem verbal e não verbal.

Tinham também grande facilidade em imitar gestos, imitar animais e algumas em utilizar fantoches. Para além disso, conseguiam recriar experiências da vida quotidiana e situações imaginárias através do corpo e da voz, por exemplo estar triste, estar alegre, estar cansado, chorar, levantar-se, etc., conseguindo também interpretar reações através de expressões faciais. Especialmente as crianças mais velhas, já conseguiam projetar o corpo para fazer sombras chinesas.

No que diz respeito ao domínio da expressão plástica, este grupo de crianças tendia a explorar espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica e conseguia usufruir de diversas técnicas de expressão plástica autonomamente, tais como: desenho, pintura, digitinta, rasgagem, colagem, modelagem, sendo apenas preciso colocar os materiais à sua disposição. Conseguiam ainda utilizar algumas dessas técnicas para recriarem momentos vividos ou imaginados, histórias, etc.. Apresentavam também facilidade em utilizar diferentes texturas, como por exemplo tecidos e diversos tipos de papel.

Relativamente ao domínio da expressão musical, todas as crianças deste grupo conseguiam memorizar e recitar lengalengas e canções; explorar e manusear instrumentos musicais e através deles explorar sons e ritmos; e, produzir ritmos com o próprio corpo. Para além disso, as crianças mais velhas, especialmente as de 5/6 anos já começavam a conseguir realizar danças de roda memorizando uma coreografia e identificar sons com base na altura (grave e agudo).

No que concerne ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças deste grupo tinham um discurso fluente e construía frases cada vez mais complexas, utilizando o vocabulário que iam aprendendo. Já conseguiam narrar acontecimentos sem grandes dificuldades e colocavam questões complexas. Maioria das crianças deste grupo já conseguia escrever o seu nome e já identificava muitas letras nas frases, reproduzindo-as. Para além disso, as crianças mais velhas já conseguiam copiar frases.

Este grupo de crianças conseguia ainda interpretar as imagens dos livros e partir delas para fazer leituras icónicas. Principalmente as crianças mais velhas, conseguiam criar histórias através de imagens; retirar as ideias fundamentais de um

texto; inventar legendas e títulos; e, identificar palavras que comecem por uma letra em questão.

Atendendo ao domínio da matemática, maior parte destas crianças já reconhecia os números e sabia a sua sucessão; realizavam contagens; e, algumas conseguiam fazer correspondência de determinada quantidade ao número.

Especialmente as mais velhas analisavam dados de gráficos; resolviam problemas matemáticos simples, explicando o seu raciocínio; e, conseguiam realizar somas até 10.

A maioria conseguia ainda reconhecer e identificar as diferentes figuras geométricas, descrever posições relativas e identificar semelhanças e diferenças entre objetos.

Por fim, estas crianças apresentavam ainda competências ao nível da Área do Conhecimento do Mundo, uma vez que a maioria conhecia e identificava alguns animais, os seus sons, forma de locomoção e habitat; conheciam e identificavam frutos e algumas plantas; tinham conhecimentos meteorológicos; conheciam e nomeavam as diferentes cores e, conheciam e identificavam as partes do corpo. Para além disso, sabiam a sua idade; algumas sabiam o seu nome completo; sabiam nomear e utilizar os diferentes equipamentos e utensílios; tinham noção da passagem do tempo como por exemplo: ontem, hoje, no fim de semana, antes de, depois de, etc.; e, conheciam posições no espaço como por exemplo: em cima, em baixo, ao lado, à frente, atrás, etc..

No que se refere ao contexto familiar das crianças, na sua maioria todas viviam com os seus pais em meios urbanos em Évora, e também na sua maioria eram pais que trabalhavam no setor terciário também em Évora e pertenciam à classe média.

Para além disso, algumas destas crianças tinham irmãos, sendo que alguns eram mais novos e frequentavam também esta instituição nas salas de Creche. Geralmente eram os pais ou os avós que vinham buscar e deixar os seus filhos/netos a este Colégio.

2.3.2. ORGANIZAÇÃO DO CENÁRIO EDUCATIVO

Os espaços da sala 09 do Colégio Fundação Alentejo iam ao encontro das idades, dos interesses, e das necessidades deste grupo de crianças.

Neste sentido, a sala foi dividida por áreas, mas apesar da divisão física, estas áreas não eram estanques, pois os seus materiais podiam ser utilizados em vários locais pelas crianças. As áreas que observei na sala foram as seguintes: área da expressão plástica; área do faz de conta; área da garagem e construções; área das ciências e matemática; área da leitura e da escrita; área central; e, área do tapete.

Assim sendo, aproveitei estas mesmas áreas, que ao longo do tempo foram sendo enriquecidas, para proporcionar às crianças as mais diversas aprendizagens.

Quando entrávamos nesta sala, do lado esquerdo podíamos deparar-nos logo com os cacifos das crianças. Estes cacifos estavam devidamente identificados com o nome e fotografia das crianças, uma vez que cada uma delas tinha um cacifo para si. Era aqui que eram guardados os seus pertences, nomeadamente as roupas extras; os objetos pessoais; os seus brinquedos; as mochilas; os bibes; etc..

Ao lado dos cacifos, encontrava-se a área do “tapete”. Aqui era onde eu e a educadora nos costumávamos reunir com as crianças em grande grupo para ao longo do dia conversarmos sobre os mais variados assuntos; para realizarmos a roda rítmica, enquadrada na pedagogia em que esta educadora se inspirava – *Waldorf*; para jogarmos a algum jogo; e, para a leitura de histórias. Esta área era ainda utilizada para algumas propostas, devido ao seu amplo espaço. Para além disso, as crianças gostavam muito de vir para aqui brincar ao longo do dia, especialmente ao faz de conta, trazendo objetos dessa mesma área. Gostavam também de vir para a este local explorar livros, principalmente livros trazidos de casa. Era portanto, um espaço utilizando essencialmente para os momentos e propostas mais calmas.

Aqui era também possível encontrar um espelho inquebrável, permitindo assim a segurança das crianças, e que tornava possível que estas se observassem ao espelho; e diversas almofadas em forma de lagarta, que permitiam que as crianças se sentassem confortáveis. Encontravam-se ainda aqui, algumas das atividades realizadas ao longo da semana e as planificações semanais que a educadora realizava, que tinham em conta a minha própria planificação e que permitiam assim, que os familiares das crianças

tivessem acesso, ficando a par do que ia acontecendo durante a semana. Para além disso, era também neste local que a educadora colocava as “mesas de estação” características da pedagogia *Waldorf* e que serviam para que as crianças pudessem observar a passagem do tempo e as estações, e sentir as mudanças contínuas na natureza.



Fig. 7 – Área do “tapete”

Á frente deste espaço existia a área das ciências e da matemática. Aqui era possível encontrar uma mesa com cadeiras; objetos de exploração matemática, como é exemplo o ábaco (embora não esteja na imagem); e, um móvel com diversos jogos. Portanto, este era um local destinado às explorações matemáticas, às experiências e aos jogos, porém, as crianças não costumavam utilizá-lo muito, dado que vinham aqui buscar os objetos que necessitavam e levavam para outras áreas, como por exemplo para a área central. Também as experiências costumavam ser realizadas na área central.



Fig. 8 – Área das ciências e da matemática

À frente deste espaço existia ainda outra área, a área da expressão plástica. Aqui encontrava-se também uma mesa com cadeiras; um cavalete com espaço para colocar copos com tinta (embora não seja visível na foto); e, um móvel com prateleiras abertas dispostas de forma a encorajar o uso independente dos objetos que aí se encontravam pelas crianças. Essa prateleira tinha essencialmente ao dispor das crianças materiais de desgaste; diversos livros; os cadernos de cada uma das crianças, etc.. Este era um local essencialmente utilizado pelas crianças para fazerem desenhos; pinturas; propostas referentes ao domínio da expressão plástica; etc..

Este espaço foi enriquecido por mim ao longo da minha intervenção com algum material de desgaste, tal como tecidos; papel de embrulho; brilhantes; etc., para as crianças poderem utilizar desenvolvendo a sua criatividade.



Fig. 9 – Área da expressão plástica

Ao lado desse móvel, encontrava-se portanto a área da leitura e da escrita, daí existir nesse móvel prateleiras com livros. Estes livros estavam à disposição das crianças e podiam ser explorados por elas. Geralmente, devido à sua pouca qualidade, quando queria contar histórias às crianças ia à biblioteca da instituição buscar os livros que desejava. Esse espaço tinha também uma mesa com cadeiras e um outro móvel onde era possível encontrar um globo; caixas de arrumação de trabalhos; cartões com letras; etc.. Era portanto um espaço utilizado essencialmente pelas crianças para exploração de livros; realização de propostas relativas ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; etc..



Fig. 10 – Área da leitura e da escrita

Do lado direito da área da leitura e da escrita, existia ainda a área do faz de conta. Era nesta área que as crianças imaginavam “ser”...; imaginavam “fazer”...; etc.. Aqui podiam ser encontrados diversos brinquedos; uma “cozinha” com diversos utensílios para as crianças explorarem; roupas e malas para as crianças usarem; *nenucos*; objetos não reais de consultório médico; um telefone real mas desligado para as crianças imaginarem que falavam ao telefone; etc.. Este era então um espaço que servia essencialmente para as crianças brincarem e desenvolverem a sua imaginação.

Este espaço foi enriquecido por mim ao longo da minha intervenção com objetos reais, tais como: escovas de cabelo; elásticos; borrifador com água; etc., para as crianças brincarem aos cabeleireiros, visto ser um dos seus interesses.



Fig. 11 – Área do faz de conta

Já do lado direito à porta de entrada para a sala de atividades era possível encontrar a área da garagem e construções. Nesta área estavam à disposição das crianças diversos brinquedos, tais como meios de transporte em miniatura; pistas de carros; *legos*; animais de plástico; cubos de encaixe (muito utilizados pela criança com necessidades educativas especiais); etc.. Este era então um espaço que servia essencialmente para as crianças brincarem.



Fig. 12 – Área da garagem e das construções

No centro da sala estava a área central, onde se encontravam mesas e cadeiras estáveis e adequadas ao tamanho das crianças. Estas mesas eram usadas essencialmente para as crianças realizarem as propostas e o reforço alimentar da manhã. Porém, podiam ser retiradas para que as crianças se pudessem movimentar com facilidade e realizar atividades que necessitassem de espaço, tais como, atividades de exploração, movimento e dança. Este era portanto um espaço considerado polivalente.



Fig. 13 – Área central

Nas paredes desta sala encontravam-se afixados alguns dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças; registos coletivos e individuais; comunicações das crianças; registos de situações significativas, ilustrados com fotografias; etc.. Foram portanto, também espaços enriquecidos por mim ao longo da minha intervenção. Porém, maior parte dos trabalhos que eram afixados nas paredes eram mudados passado um certo período de tempo, dando lugar a novos trabalhos, revelando-se assim, um pouco do trabalho que era realizado na sala.

Nesta sala, era possível ainda encontrar uma bancada com lavatório; um telefone; um caixote do lixo; um rádio; um desinfetante de mãos; panos para limpeza; folhas de papel para limpar as mãos e para as crianças assuarem o nariz sempre que era necessário; máquina fotográfica; etc..

Relativamente às regras desta sala, estas eram construídas em conversa ao longo do ano. Eram portanto, regras que se iam construindo e vivendo. Neste sentido, não existiam regras que estivessem concretamente estabelecidas, uma vez que apareciam com o passar do tempo e com as vivências no dia a dia. Deste modo, nada estava registado. Contudo, insistia-se com as crianças para que não interrompessem o “outro” quando este estava a falar no grande grupo; colocassem o dedo no ar e esperassem a sua vez para falar; não batessem nos colegas; arrumassem os brinquedos depois de brincar com eles do mesmo modo que outros materiais; não corressem pela sala; não gritassem; não estragassem os objetos da sala; vissem os livros da biblioteca desta instituição em cima da mesa; não subissem para cima de mesas e cadeiras; não saíssem da sala sem pedir autorização à educadora, a mim ou às assistentes operacionais; respeitássem os adultos; pedissem autorização ao “outro” quando queriam brincar com alguma coisa que era dele; etc..

Por fim, quero acrescentar que esta era uma sala que se caracterizava pelas suas excelentes condições de luminosidade, devido às diversas janelas aqui dispostas, que permitiam bastante claridade ao longo do dia. Para além disso, era uma sala que tinha em conta a segurança, higiene e conforto das crianças. Sempre que estes espaços e materiais estivessem sujos, existia uma empregada da instituição que se responsabilizava por manter tudo limpo.

Relativamente à organização do tempo, assumi a rotina diária desta sala cuja organização passo a apresentar:

Horas	Propostas
07h30m/09h00m	Entrada das crianças na instituição / Exploração livre no polivalente
09h00m/9h45m	Acolhimento na sala / Exploração livre das diversas áreas da sala e acompanhamento individual (possível momento de contacto com, e exploração de, livros)
09h45m/10h00m	Reforço alimentar da manhã
10h00m/10h30m	Momento de grande grupo na área do “tapete” (possível momento de contacto com, e exploração de, livros)
10:30h/12:00h	Atividades na sala (possível momento de contacto com, e exploração de, livros) ou saídas planeadas
12h00m/12h30	Momento de grande grupo (possível momento de contacto com, e exploração de, livros) / Higiene
12h30m/13h30m	Almoço / Lavagem dos dentes
13h30m/15h30m	Sesta para as crianças que necessitavam / Atividades na sala (possível momento de contacto com, e exploração de, livros)
15h30m/16h00m	Higiene / Lanche
16h00/17h00m	Recreio / Atividades na sala (possível momento de contacto com, e exploração de, livros) / Projeto
17h00/17h15m	Refeição ligeira
17h15m/18h00m	Momento de grande grupo (possível momento de contacto com, e exploração de, livros)
18h00m/20h00m	Saídas realizadas no polivalente ou na biblioteca (possível momento de contacto com, e exploração de, livros)

Quadro 2 – Rotina diária da sala 09 do Colégio Fundação Alentejo

Existia ainda uma rotina semanal nesta sala que foi também assumida por mim e que se caracterizava por:

- Segunda-feira – ocorriam os registos sobre as vivências individuais do fim de semana com base naquilo que a criança se lembrava que fez/que viveu. Geralmente, acompanhava estes registos escritos com propostas

de expressão plástica, mais especificamente, técnicas de expressão plástica. Ocorriam ainda neste dia da semana, outras propostas e explorações, mas geralmente todas elas se centravam no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.;

- Terça-feira – este era o dia da semana mais centrado nas propostas e explorações relacionadas com o domínio das expressões e era também o dia em que ocorria a sessão de expressão musical;

- Quarta-feira – este era o dia da semana mais centrado nas propostas e explorações relacionadas com o domínio da matemática e com a área do conhecimento do mundo, onde muitas vezes eram realizadas experiências;

- Quinta-feira – geralmente este era o dia da semana em que ocorria a saída semanal ao exterior e o registo dessa mesma saída;

- Sexta-feira – este era o dia da semana em que nos reuníamos em grande grupo para planificar em conjunto a semana seguinte. Era também o dia em que ocorria a sessão de expressão físico-motora.

Apesar de existir uma rotina semanal, esta não era estanque. Podiam existir alterações e transversalidade de conteúdos nas diversas atividades.

Capítulo 3 – Dimensão Investigativa da Prática de Ensino Supervisionada

3.1. O QUE É INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO?

De acordo com Sousa e Baptista (2011), uma investigação trata-se de um processo de estruturação do conhecimento, tendo como objetivos fundamentais conceber novo conhecimento ou validar algum conhecimento preexistente, ou seja, testar alguma teoria para verificar a sua veracidade.

É um processo rigoroso, planeado e realizado num contexto específico que deve ser conhecido em profundidade pelo investigador. Para além disso, pressupõe que o investigador recolha e regista informação; documente experiências; registre por escrito observações realizadas e repense e analise acontecimentos. Implica no fundo e segundo Cochran-Smith (1993) cit. por Alarcão (2001: 5), que seja efetuada uma “pesquisa intencional e sistemática”, de onde surgem resultados que importa que sejam comunicados, de forma a garantir aprendizagens não só para o indivíduo que realiza a investigação, como também para a sociedade em geral (Alarcão, 2001; Sousa & Baptista, 2011).

Atendendo a vários autores, também em educação se fala em investigação. Neste sentido, cabe ao professor adotar uma atitude de investigação, sendo que por atitude de investigação se entende “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (Stenhouse, 1975, cit. por Alarcão, 2001: 4).

Alarcão vai ainda mais além referindo que ser um professor-investigador é ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona e é ser capaz de se organizar para, face a uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.

Assim sendo, esta autora acrescenta que existem dois princípios que importa ter em consideração:

- 1º Princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.

- 2º Princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas.

Por estas razões, quando o professor faz investigação centra-se numa metodologia de investigação-ação, isto é, uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, visto que o professor tenciona obter resultados em ambas as vertentes.

Neste sentido, o professor faz investigação com o intuito de aumentar a sua compreensão ou de outros indivíduos, sendo que apenas através da ação obtêm as mudanças. O professor é portanto, considerado um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade (Sousa & Baptista, 2011).

Por outras palavras e ainda atendendo às mesmas autoras, é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos de ação. Melhoria essa que é conseguida mediante a mudança e a aprendizagem – que é alcançada através das consequências dessas mudanças – permitindo ainda a participação de todos os implicados. Por este motivo, estas autoras definem esta metodologia como participativa e colaborativa.

Porém, tal como sustenta Máximo-Esteves (2008: 79), “para realizar um projeto de investigação-ação é necessário efetuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objetivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação”.

Em conformidade com o mesmo autor são esses procedimentos que tornam a investigação-ação um processo dinâmico e interativo, aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.

Posto isto, Fischer (2001) cit. por Máximo-Esteves (2008) explicam especificamente em que consiste esse conjunto de procedimentos que o professor-investigador deverá seguir:

- Planear com flexibilidade: implica refletir sobre a sua experiência e a experiência de outros; observar as crianças; avaliar as suas práticas; e decidir sobre as práticas que deve conservar ou mudar.
- Agir: engloba todos os atos de pesquisa no terreno, em busca dos padrões ou discrepâncias (Altrichter et al., 1996, cit. por Máximo-Esteves, 2008) que emergem das suas práticas, mediante de observações e registos sobre as crianças, as aprendizagens, as estratégias didáticas utilizadas, etc..
- Refletir: implica a análise crítica das observações, discrepâncias e/ou padrões encontrados, com o intuito de descobrir as crenças e os esquemas de referência subsumidos nas práticas do professor. Utilizam-se vários instrumentos para registar e analisar os dados em observação.
- Avaliar/Validar: contempla a avaliação das decisões sucessivas tomadas e a observação dos efeitos que delas decorrem.
- Dialogar: partilham-se os pontos de vista e as interpretações com colegas ou amigos críticos.

Atendendo a isto e de acordo com Sousa e Baptista (2011: 66), é possível concluir que a investigação-ação “funciona como uma espiral de planeamento, ação e procura de factos sobre os resultados das ações tomadas”. Nela analisa-se o problema, planeia-se a intervenção, implementa-se o plano de ação e avalia-se a eficácia da intervenção.



Fig. 14 – Ciclo da investigação-ação segundo Sousa e Baptista (2011)

Tendo em conta estas perspetivas, e com intuito de orientar/melhorar a minha prática, elaborei um projeto de investigação-ação, cujos dados foram recolhidos nos contextos de Creche, tendo por base a sala 06; e, Jardim de Infância, tendo por base a sala 09, no Colégio Fundação Alentejo.

Para tal, tive que me assumir como um professor-investigador e apropriando-me dos dois princípios acima referidos por Alarcão (2001), e adquirindo um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação, desenvolvi ao longo da minha PES a seguinte investigação, que compreende uma série de etapas, desde a definição do problema até à elaboração das conclusões, que passo então a apresentar.

3.2. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Sousa e Baptista (2011: 19) defendem que esta etapa consiste em “formular de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, a dificuldade com a qual nos defrontamos e à qual pretendemos dar resposta”.

Assim sendo, e atendendo aos referenciais teóricos do terceiro ponto do capítulo 1 – 1.3. *A qualidade do livro infantil* – que nos chamam à atenção para a escolha dos livros que colocamos ao dispor das crianças, constatei, durante as minhas observações e intervenções no Colégio Fundação Alentejo, que os livros que estavam ao dispor das crianças da sala 06 - Creche e da sala 09 - Jardim de Infância eram de fraca qualidade, tanto de conteúdo como de imagens.

Em contrapartida, verifiquei que os livros que estavam na biblioteca do Colégio Fundação Alentejo eram livros com muito boa qualidade. Podíamos até ali encontrar livros do Plano Nacional de Leitura (iniciativa do Governo cujo objetivo central é elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus), algo que não acontecia nestas salas de atividades. Para além disso, segundo a educadora Ana Arimateia os livros ali encontrados eram livros criteriosamente escolhidos; eram portanto, livros que obedeciam a critérios de qualidade.

Porém, estes livros que estavam na biblioteca do Colégio Fundação Alentejo estavam dispostos numa estante com grande altura, o que conseqüentemente tornava muitos dos livros inalcançáveis por parte das crianças. Este facto conduzia a que as crianças não pudessem facilmente ir buscar esses livros.

Em oposição estavam os livros das salas, que apesar de fracos, na sala de Jardim de Infância estavam todos ao alcance das crianças, sendo que no caso da sala de Creche estavam na sua maioria ao alcance das crianças.

Neste sentido, tendo em conta o que foi até aqui referido, identifiquei através da seguinte pergunta o problema tanto da sala de Creche como de Jardim de Infância: **“Que acesso têm as crianças a livros de qualidade?”**.

3.3. OBJETIVOS

De acordo com Sousa e Batista (2011: 26), os objetivos dividem-se em dois: “objetivos gerais” e “objetivos específicos”. Assim, nesta etapa definem-se os objetivos, sendo que, segundo estas autoras, ao definirmos os objetivos gerais estamos a indicar a principal intenção do projeto, ou seja, estamos a evidenciar o produto final que o projeto pretende atingir. Já quando definimos os objetivos específicos, estamos a permitir o acesso gradual e progressivo aos resultados finais, devendo por isso, serem formulados em termos operativos e serem suscetíveis de ser atingidos a curto prazo.

Deste modo, e após a identificação do problema, encontrei como objetivos gerais os seguintes objetivos:

- Analisar a literatura que se encontra à disposição das crianças;
- Encontrar formas que permitam que as crianças tenham um acesso frequente a livros de qualidade.

No que se refere aos objetivos específicos, numa primeira fase, fase essa principalmente investigativa, foram definidos objetivos que pretendiam essencialmente conhecer os hábitos e costumes das educadoras e das crianças das salas 06 e 09 do Colégio Fundação Alentejo, relativamente ao contacto que era estabelecido com os

diferentes tipos de livros existentes na instituição. Desejava-se também perceber as razões que justificavam a literatura presente nas referidas salas, atendendo simultaneamente à própria opinião das educadoras relativamente à qualidade dos livros que se encontravam nessas salas. Pretendia-se ainda saber como se caracterizava os interesses das crianças relativamente aos livros da instituição, apoiando-me nas suas próprias explorações e tentando perceber a partir delas que benefícios estavam a ter para as crianças. Conhecer o acesso que as crianças tinham aos livros da instituição foi também um desses objetivos.

Assim, tendo em conta a primeira fase e os resultados obtidos, foram definidos novos objetivos para uma segunda fase, fase sobretudo de intervenção (fase evidenciada no capítulo 4), dos quais destaco os seguintes:

- Permitir o acesso frequente das crianças a livros de qualidade, proporcionando um maior contacto com os mesmos;
- Realizar com as crianças explorações com livros de qualidade;
- Partir de livros de qualidade para explorar outras áreas curriculares com as crianças;
- Integrar as famílias, promovendo a sua participação no contexto escolar dos seus educandos, dinamizando histórias para todo o grupo a partir de livros de qualidade que possam ser explorados posteriormente pelas crianças;
- Ensinar as crianças a manusear os livros corretamente, cuidando deles, com vista à sua melhor utilização.

3.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Atendendo a Sousa e Baptista (2011: 53), esta é a fase onde se escolhem os procedimentos operatórios. Estes devem ser “rigorosos, bem definidos, transmissíveis, suscetíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problemas e aos fenómenos em causa”. Por isso, a sua escolha depende do objetivo que se pretende atingir (Carmo, 1998, cit. por Sousa & Baptista, 2011).

Assim, de forma a dar resposta aos objetivos definidos na fase anterior, e para que esta investigação se processasse com sentido, achei pertinente utilizar como instrumentos de recolha de dados as seguintes técnicas qualitativas:

- A escala de avaliação do ambiente em Educação de Infância – Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) (Harms & Clifford, 1980) – referente aos livros;

- A escala de avaliação do ambiente em Creche – Infant/ Toddler Environment Rating Scale (ITERS) (Harms, Clifford & Cryer, 1990) – referente aos livros;

- Os registos fotográficos dos livros da sala 06 e 09 do Colégio Fundação Alentejo e das respetivas estantes;

- Os registos fotográficos dos livros da biblioteca do Colégio Fundação Alentejo e das respetivas estantes;

- Uma entrevista à educadora da sala 06 da Creche;

- Uma entrevista à educadora da sala 09 do Jardim de Infância;

- O caderno de formação que contempla as minhas notas de campo e reflexões;

- As planificações realizadas ao longo das minhas intervenções (capítulo 4).

3.5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Segundo Sousa e Baptista (2011: 107) esta é uma fase fundamental no processo de investigação. Nela, o investigador procede à seleção da informação por ele recolhida. Isto porque: “não sendo possível analisar toda a informação recolhida, o investigador terá de selecionar aquela que tem maior importância e que seja mais relevante para dar resposta às questões da investigação”. Posteriormente a esta seleção, é construída então uma análise da informação.

Neste sentido, apresentarei de seguida os dados que recolhi para esta investigação durante o meu período de observação e intervenção no Colégio Fundação Alentejo.

A análise recairá assim sobre os resultados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados referidos anteriormente.

3.5.1. ESCALAS DE AVALIAÇÃO DO AMBIENTE

Para esta investigação utilizei as escalas ITERS e ECERS que de acordo com Folque e Artur (2014: 3) avaliam a qualidade do processo face:

“- Às várias interações que acontecem numa sala entre os funcionários e crianças; funcionários, pais e outros adultos; e entre as próprias crianças;

- Às interações das crianças com os materiais e atividades no meio ambiente;
- À rotina, espaço e materiais que suportam essas interações”.

Geralmente essa avaliação é realizada com base em observações, tal como foi o caso, e com base num valor de uma escala de 1 a 7, no caso da ECERS, e entre inadequado e excelente, no caso da ITERS.

Assim sendo, utilizei estas escalas para avaliar a qualidade do ambiente educativo face aos livros existentes, às propostas com recurso a livros e ao acesso que as crianças tinham aos livros nas respetivas salas, pois tal como Mata (2008) sustenta no capítulo 1, é importante que seja criado um ambiente na sala de atividades que encoraje a exploração dos livros e que o educador incentive e apoie o contacto das crianças com o livro.

3.5.1.1. ITERS

A escala ITERS abrange 35 itens que avaliam a qualidade dos cuidados básicos para as crianças até aos 30 meses de idade e exhibe as seguintes sub-escalas:

- I – Mobiliário e sua disposição para crianças;
- II – Cuidados pessoais de rotina;
- III – Escuta e conversação;
- IV – Atividades de aprendizagem;
- V – Interação;
- VI – Estrutura do programa;
- VII – Necessidades do adulto.

(Folque & Artur, 2014)

Para avaliar a qualidade do ambiente educativo face aos livros existentes, às propostas com recurso a livros e ao acesso que as crianças tinham aos livros na sala 06 do Colégio Fundação Alentejo, utilizei o ponto 16 – *Livros e figuras*, pertencente à sub-escala: III – *Escuta e conversação* desta escala de avaliação do ambiente – ITERS.

A avaliação que fiz recaiu sobre as minhas observações em contexto.

Mais tarde, entreguei um documento com este ponto desta sub-escala à educadora da sala 06 – Maria João Pimenta – para também ela fazer a sua avaliação.

Esta avaliação foi assim elaborada individualmente por mim e pela educadora, pelo que a avaliação de uma não influenciou a avaliação da outra.

Em seguida, apresento o resultado da avaliação efetuada.

Escala de Avaliação do Ambiente em Creche – ITERS (Harms, Clifford & Cryer, 1990: 9)

“III. Escuta e Conversação

16 - Livros e figuras (*)

Inadequado

- Menos de quatro livros para bebés/ crianças (||) acessíveis diariamente durante a maior parte do dia.

- O prestador de cuidados não nomeia objetos ou figuras para os bebés/ as crianças.

Mínimo

- Pelo menos seis livros para bebés/ crianças acessíveis diariamente durante a maior parte do dia.

- Livros e figuras utilizados pelo prestador de cuidados com os bebés/ as crianças, pelo menos três vezes por semana.

- A participação é encorajada somente quando os bebés/ as crianças estão interessadas; as crianças não são forçadas a participar.

Bom

- Pelo menos 12 livros para bebés/ crianças (mas nunca menos de um para cada criança do grupo), acessíveis diariamente durante a maior parte do dia.

- O prestador de cuidados fala acerca de figuras, lê livros ou diz rimas e lengalengas diariamente para a criança individualmente ou para pequenos grupos de crianças interessadas.

Excelente

- A cada bebé/ criança é dada, diariamente, oportunidade para, no mínimo, uma atividade de linguagem envolvendo livros, figuras ou bonecos.

- Área confortável com livros para utilização independente pelas crianças.

Notas de clarificação

- (*) Materiais: livros para bebés/crianças de vinil ou de páginas de cartão duro, figuras de pessoas e de objetos familiares, jogos com figuras simples.

- (||) As crianças devem ter acesso aos livros de forma independente. Se os livros estiverem guardados fora do alcance das crianças devem ser colocados ao seu alcance durante a maior parte do dia.”.

Nesta escala, classifiquei com “Bom” a qualidade do ambiente educativo face:

- Aos livros existentes, uma vez que na sala 06 do Colégio Fundação Alentejo existiam pelo menos 12 livros para as crianças desta sala;

- Às propostas com recurso a livros, dado que a educadora lia livros frequentemente, à criança individualmente ou a pequenos grupos de crianças interessadas;

- Ao acesso que as crianças tinham aos livros, visto que na sala de atividades a maioria dos livros encontravam-se acessíveis diariamente, embora existisse um conjunto de livros que estavam na sala mas encontravam-se inalcançáveis por parte das crianças. Para que as crianças utilizassem esses livros tinha que ser o adulto a colocá-los ao seu alcance.

Nesta escala, também a educadora Maria João Pimenta, atribuiu “Bom” à qualidade do ambiente educativo face aos mesmos critérios. Assim, ao recorrer a esta escala consegui ir ao encontro de alguns dos meus objetivos específicos. Ao avaliar o ambiente educativo, analisei o acesso que as crianças tinham aos livros da sala 06 e de certa forma analisei a ação da educadora Maria João Pimenta no que respeita ao contacto com os livros da sala e sua consequente promoção.

3.5.1.2. ECERS

A escala ECERS engloba 43 itens que avaliam a qualidade do ambiente educativo para as crianças dos 2 aos 6 anos de idade e dispõe das seguintes sub-escalas:

- Rotinas / cuidados pessoais;
- Materiais e mobiliário para as crianças;
- Experiências de linguagem-raciocínio;
- Atividades de motricidade grossa e fina;
- Atividades criativas;
- Desenvolvimento social;
- Necessidades dos adultos.

(Folque & Artur, 2014)

Para avaliar a qualidade do ambiente educativo face aos livros existentes, às propostas com recurso a livros e ao acesso que as crianças tinham aos livros na sala 09 do Colégio Fundação Alentejo, utilizei o ponto 11. *Compreensão da Linguagem (Linguagem Recetiva)*, pertencente à sub-escala: *Experiências de linguagem-raciocínio* desta escala de avaliação do ambiente – ECERS.

A avaliação que fiz recaiu sobre as minhas observações em contexto.

Mais tarde, entreguei um documento com este ponto desta sub-escala à educadora da sala 09 – Ana Arimateia – para também ela fazer a sua avaliação.

Esta avaliação foi assim elaborada individualmente por mim e pela educadora, pelo que a avaliação de uma não influenciou a avaliação da outra.

Em seguida, apresento o resultado da avaliação efetuada.

Escala de Avaliação do Ambiente em Jardim de Infância – ECERS (Harms & Clifford, 1980: 12)

“Glossário de termos

Termos gerais

Desenvolvimento da Linguagem e Raciocínio (Itens 11, 12, 13 e notas para estes itens)

Os quatro itens de linguagem e raciocínio consideram que as crianças necessitam do adulto como modelo e fonte de estimulação, para desenvolver competências de compreensão e uso de linguagem, necessárias à interação social e ao raciocínio. As experiências para estimulação da

linguagem, apropriadas às diferentes idades, estão indicadas nas notas de clarificação e as listas de materiais e atividades estão expressas nos próprios itens.

O papel do adulto no desenvolvimento da linguagem passa por:

- proporcionar materiais que encorajem a criança a ouvir e a utilizar a linguagem;
- repetir, elaborar ou reformular, de forma adequada, aquilo que a criança diz (Ex. Criança: “O cão está a fazer ão-ão”; Adulto: “Pois, parece que quer ir passear!”);
- encorajar a criança a utilizar palavras;
- ter conversas com as crianças;
- ler às crianças;
- colocar e responder a questões.

Experiências de linguagem-raciocínio

Notas para os itens 11, 12 e 13:

Em crianças até aos dois anos é difícil separar de forma clara as experiências de linguagem e raciocínio nas três categorias que se seguem. No entanto, já que as experiências de estimulação da linguagem devem iniciar-se nos primeiros meses de vida, sugerimos que esses itens sejam cotados para salas até aos 2 anos com as modificações abaixo referidas.

Procure provas de que há momentos planeados para utilização dos materiais, bem como a existência dos materiais.

11 . Compreensão da linguagem (linguagem recetiva)

Atividades para bebés: rimas tais como “a galinha põe o ovo”; comentários cantados pelo adulto acompanhando as atividades da criança; livros de imagens simples e imagens nas paredes, que possam ser observadas pelas crianças, são utilizados para introduzir palavras.

Materiais: livros, discos, lote de imagens e outros jogos de cartas com imagens, materiais para colocar em quadros de flanela, etc.

1. Poucos materiais presentes e pouca utilização de materiais para ajudar as crianças a compreender a linguagem (Ex. não há, diariamente, tempo previsto para histórias).

2.

3. Presença de alguns materiais, mas que não estão disponíveis regularmente (fechados em armários) nem são regularmente utilizados no desenvolvimento da linguagem.

4.

5. Presença de muitos materiais para escolha livre e uso supervisionado dos mesmos. Pelo menos uma atividade planeada por dia (Ex. leitura de livros às crianças, narração de histórias, histórias em painéis de flanela, jogos de dedos, etc.)

6.

7. Tudo que está em 5, acrescido do facto da educadora proporcionar bons modelos de linguagem ao longo do dia (Ex. dá instruções claras, usa palavras exatas nas descrições). Planificação de atividades adicionais para crianças com necessidades especiais.”.

Nesta escala, classifiquei com “4” a qualidade do ambiente educativo face:

- Aos livros existentes, uma vez que na sala 09 do Colégio Fundação Alentejo existiam alguns livros disponíveis para as crianças desta sala, mas a utilização desses livros não era supervisionada;
- Às propostas com recurso a livros, dado que a educadora frequentemente lia livros às crianças e por vezes, utilizava-os no desenvolvimento da linguagem;
- Ao acesso que as crianças tinham aos livros, visto que na sala de atividades os livros encontravam-se acessíveis diariamente.

Nesta escala, também a educadora Ana Arimateia, atribuiu “4” à qualidade do ambiente educativo face aos mesmos critérios. Assim, ao recorrer a esta escala consegui ir ao encontro de alguns dos meus objetivos específicos. Ao avaliar o ambiente educativo, analisei o acesso que as crianças tinham aos livros da sala 09 e de certa forma analisei a ação da educadora Ana Arimateia no que respeita ao contacto com os livros da sala e sua conseqüente promoção.

3.5.2. REGISTOS FOTOGRÁFICOS

Para recolher os dados que pretendia, utilizei também os registos fotográficos que tal como refere Máximo-Esteves (2008) são documentos que contêm informação visual e que permitem que essa informação seja analisada e reanalisada sempre que seja necessário e sem grande perda de tempo.

Assim sendo, fotografei os livros que se encontravam nas salas 06, 09 e na biblioteca do Colégio Fundação Alentejo, assim como as suas respetivas estantes, para

mais facilmente detetar as principais semelhanças e diferenças entre estas duas salas e a biblioteca, relativamente ao acesso e qualidade dos livros que ali se encontravam à disposição das crianças.

Com esta técnica fui ao encontro de mais alguns dos meus objetivos, uma vez que assim foi possível analisar o acesso que as crianças tinham aos livros da instituição e perceber que tipo de literatura se encontrava à disposição das crianças, pois tal como vimos no capítulo 1, é fulcral que as crianças tenham acesso a livros de qualidade, devido aos múltiplos benefícios que os livros oferecem a elas. Por isso, é importante que estes livros sejam arrumados em prateleiras baixas, ao nível dos olhos das crianças, de modo a que estas possam alcançá-los facilmente (APP & APEI, 2005).

3.5.2.1. SALA 06

As crianças que frequentavam a sala 06 do Colégio Fundação Alentejo tinham à sua disposição os seguintes livros que se encontravam na seguinte estante:



Fig. 15 – Livros da sala 06 do Colégio Fundação Alentejo que se encontravam à disposição das crianças (1)



Fig. 16 – Livros da sala 06 do Colégio Fundação Alentejo que se encontravam à disposição das crianças (2)



Fig. 17 – Estante de livros da sala 06 do Colégio Fundação Alentejo

3.5.2.2. SALA 09

As crianças que frequentavam a sala 09 do Colégio Fundação Alentejo tinham à sua disposição os seguintes livros que se encontravam na seguinte estante:



Fig. 18 – Livros da sala 09 do Colégio Fundação Alentejo (1)



Fig. 19 – Livros da sala 09 do Colégio Fundação Alentejo (2)



Fig. 20 – Estante de livros da sala 09 do Colégio Fundação ALENTEJO

3.5.2.3. BIBLIOTECA

As crianças que frequentavam a biblioteca do Colégio Fundação ALENTEJO tinham à sua disposição os seguintes livros que se encontravam nas seguintes estantes:



Fig. 21 – Livros da biblioteca do Colégio Fundação ALENTEJO (1)



Fig. 22 – Livros da biblioteca do Colégio Fundação Alentejo (2)



Fig. 23 – Livros da biblioteca do Colégio Fundação Alentejo (3)



Fig. 24 – Livros da biblioteca do Colégio Fundação Alentejo (4)



Fig. 25 – Estantes de livros da biblioteca do Colégio Fundação Alentejo

Com estes registos fotográficos pode-se comprovar a maior variedade, a maior quantidade e a melhor qualidade dos livros que estavam na biblioteca do Colégio Fundação Alentejo comparativamente com a sala 06 e a sala 09 desta mesma instituição.

Para além disso, é possível constatar que os livros que estavam na biblioteca eram livros sobretudo de literatura, enquanto os livros que estavam nas salas eram livros principalmente informativos.

É possível ainda verificar o pior acesso que as crianças tinham aos livros da biblioteca, comparativamente com o acesso que tinham aos das salas mencionadas, pois se tivermos em conta os livros que estão nas prateleiras de cima e a altura das crianças, percebemos que os livros que estavam nas prateleiras de cima estavam fora do alcance das crianças.

3.5.3. ENTREVISTAS

As entrevistas foram outro dos instrumentos utilizados por mim para recolher os dados. Conforme afirma Máximo-Esteves (2008: 92, 93), a entrevista é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional: “é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde”. Segundo o mesmo autor, esta técnica é utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro.

Assim, para conhecer o ponto de vista das educadoras da sala 06 e 09 do Colégio Fundação Alentejo, elaborei um guião de entrevista com diversas perguntas com intuito de responder especificamente e detalhadamente aos objetivos desta investigação.

Neste sentido, após elaboração do guião, realizei às educadoras uma entrevista estruturada, que de acordo com Sousa e Baptista (2011: 80, 81) é um tipo de entrevista que “consiste na abordagem de temas às questões previamente determinadas e que são consideradas importantes para os objetivos do trabalho. Visa determinados objetivos de trabalho e procura o apuramento de determinados factos”.

As entrevistas realizaram-se durante a tarde no Colégio Fundação Alentejo, fora do meu período de intervenção, e tiveram como tema: “A qualidade dos livros do Colégio Fundação Alentejo”. As perguntas e respostas foram estabelecidas por comunicação oral, sendo que à medida que as educadoras iam respondendo eu ia transcrevendo as suas respostas para esse mesmo guião.

É ainda importante referir que as entrevistas foram realizadas individualmente com cada uma das educadoras, sendo que primeiro foi realizada a entrevista à educadora de Jardim de Infância e depois a entrevista à educadora de Creche, para que as respostas não fossem influenciadas. Pelo mesmo motivo, o guião da entrevista apenas foi disponibilizado às educadoras no momento da entrevista.

O guião das entrevistas, assim como as respostas das respetivas educadoras, encontram-se em apêndice (Apêndice A – Entrevistas).

Para mais facilmente analisar as entrevistas construí a seguinte tabela com excertos das respostas das educadoras às questões que lhes foram colocadas durante as entrevistas. Nesta tabela *Categorias* e *Sub-Categorias* relacionam-se com as perguntas das entrevistas. Já as *Unidades de Registo* são os tais excertos das respostas. Quanto às «*Unidades de Contexto*», essas fazem referência às educadoras, sendo que:

- **E1:** Educadora da sala 06 (Creche) – Maria João Pimenta;
- **E2:** Educadora da sala 09 (Jardim de Infância) – Ana Arimateia.

Categorias	Sub-Categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Leitura dos livros da sala	- Hábito	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sim.</i> • <i>Sim.</i> 	E1 E2
	- Frequência	<ul style="list-style-type: none"> • (...) <i>diariamente (...)</i> • (...) <i>duas vezes por semana.</i> 	E1 E2
	- Crianças pedem	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sim.</i> • <i>Sim.</i> 	E1 E2
	- Frequência com que crianças pedem	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pedem várias vezes ao dia (...)</i> • <i>Às vezes.</i> 	E1 E2
Manuseamento dos livros da sala (referente às crianças)	- Hábito	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sim.</i> • <i>Sim.</i> 	E1 E2
	- Altura do dia preferida	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Em qualquer altura do dia (...)</i> • (...) <i>quando estão a explorar/brincar nas áreas.</i> 	E1 E2
Exploração de livros da sala (referente às crianças)	- Como	<ul style="list-style-type: none"> • <i>As crianças mais velhas (...) fazem leituras icónicas e nisto contam histórias para as restantes crianças. (...) Quanto às crianças mais novas, estas costumam rasgar os livros; levar os livros à boca e em alguns casos comem bocados dos livros.</i> 	E1
		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Costumam ver os livros e contam as suas histórias (...)</i> 	E2
Trabalhar outras áreas do currículo a partir de um livro da sala	- Consegue	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sim.</i> • <i>Sim.</i> 	E1 E2
	- Como	<ul style="list-style-type: none"> • (...) <i>Tento não me cingir ao que está no livro, mas sim ir mais além, tentando assim abranger as várias áreas do currículo.</i> • (...) <i>são utilizados para os trabalhos de projeto (...)</i> 	E1 E2
Razão pela qual não são colocados livros de qualidade na sala	- Opinião	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque as crianças rasgam-nos e estragam.</i> 	E1

		<ul style="list-style-type: none"> • (Não se aplica, uma vez que esta educadora considera que os livros que estão na sala são de qualidade (*)) 	E2
Melhorar a literatura presente na sala ou permitir o acesso das crianças a livros de qualidade	- O que fazer / que estratégias utilizar	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Trazer livros da biblioteca para a sala; pedir às famílias que tragam livros para a sala e aproveitar isso para fazer troca de livros; pedir às famílias que venham ao Colégio contar histórias durante a tarde.</i> • <i>Podemos ensinar as crianças a manusear os livros e a tratar dos livros. Podemos também ajudar as crianças a cuidar dos livros para uma melhor utilização.</i> 	E1 E2
Livros importantes a ter na sala	- Quais	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Livros com formas, cores, histórias, pois são os mais indicados para estas idades (...)</i> • <i>Livros variados. Devem-se trocar e colocar outros na sala.</i> 	E1 E2

Quadro 3 – Questões relativas aos livros da sala 06/09 do Colégio Fundação Alentejo

Através do quadro 3, é possível constatar que ambas as educadoras liam com regularidade os livros da sua sala às crianças, sendo que por vezes eram as próprias crianças que pediam às educadoras que o fizessem. Segundo as educadoras, esses livros eram também utilizados pelas crianças nas diversas alturas do dia para serem explorados por elas através de leituras icónicas, embora as crianças mais novas da sala 06 os explorassem essencialmente através dos sentidos.

Através deste quadro, é ainda possível verificar que as educadoras conseguiam utilizar os livros da sala para trabalhar outras áreas do currículo, embora mencionassem também um conjunto de estratégias para melhorar a literatura presente na sala, que parece ser condicionada especialmente na sala 06 pelo facto de as crianças rasgarem e estragarem os livros.

É ainda relevante, o facto de a educadora de infância da sala 09 ter afirmado utilizar os livros da sala como apoio para os trabalhos de projeto.

Categorias	Sub-Categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Idas à biblioteca da instituição	- Frequência	<ul style="list-style-type: none"> • (...) semanalmente (...) • Todos os dias. 	E1 E2
Leitura dos livros da biblioteca	- Hábito	<ul style="list-style-type: none"> • Sim. • Sim. 	E1 E2
	- Quantidade de livros por semana	<ul style="list-style-type: none"> • (...) um ou dois na biblioteca e três ou quatro na sala (...) 	E1

		<ul style="list-style-type: none"> • (...) cinco e às vezes até leio mais que um por dia (...) • Sim. • Sim. 	E2 E1 E2
	<p>- Crianças pedem</p> <p>- Frequência com que crianças pedem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sempre que vamos à biblioteca (...) • Todos os dias (...) 	E1 E2
Manuseamento dos livros da biblioteca (referente às crianças)	<p>- Hábito</p> <p>- Que livros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, mas com a minha supervisão e das assistentes operacionais (...) • Sim, mas só mexem nos livros com a nossa autorização. • (...) os que estão ao seu alcance, embora por vezes queiram os que estão mais a cima. • (...) livros que lhes pareçam ser do seu agrado. 	E1 E2 E1 E2
Exploração de livros da biblioteca (referente às crianças)	- Como	<ul style="list-style-type: none"> • Costumam explorar em grupo e contam histórias uns aos outros. Mas é preciso que estejamos muito atentas para que não os estraguem. • Geralmente exploram poucas crianças de cada vez e com cuidado. 	E1 E2
Trabalhar outras áreas do currículo a partir de um livro da biblioteca	<p>- Consegue</p> <p>- Como</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, com mais facilidade do que com os livros que estão na sala. • Sim. • Primeiro escolho os livros que considero mais adequados para a idade das crianças e depois com esses livros exploro mais as imagens e a lição de moral. • (...) Geralmente tenho uma conversa com as crianças depois de ler o livro e relaciono-a com as várias áreas do currículo. 	E1 E2 E1 E2
Acesso aos livros fora do alcance das crianças	<p>- Como alcançam</p> <p>- Frequência com que pedem esses livros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ou pedem-nos para ir buscar os livros, ou vão buscar cadeiras e sobem-nas de modo a alcançar os livros. Há também casos em que tentam subir às estantes. • Geralmente pedem ao adulto para ir buscar os livros, mas também se colocam em cima das cadeiras. • (...) às vezes pedem-nos. • (...) às vezes pedem quando querem algum livro específico. 	E1 E2 E1 E2
Livros da biblioteca na sala	<p>- Hábito</p> <p>- Tempo que ficam na sala</p> <p>- Quando as crianças estão na sala, pedem-lhe para os ir buscar ou</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sim. • Sim. • Durante algum tempo. • Durante um ou dois dias. • Geralmente pedem para ir buscar (...) • Pedem para ir buscar livros para ver na sala. 	E1 E2 E1 E2 E1 E2

	pedem para ir à biblioteca os explorar		
--	--	--	--

Quadro 4 – Questões relativas aos livros da biblioteca do Colégio Fundação Alentejo

Através do quadro 4, é possível perceber que ambas as educadoras levavam as crianças regularmente à biblioteca da instituição. Neste local as crianças exploravam os livros através de leituras icónicas, mas muitos eram também utilizados pelas educadoras para realizarem leituras para as crianças. Porém, muitos desses livros não só eram explorados na biblioteca como também na sala, uma vez que ambas as educadoras costumavam levar esses livros para as salas, onde permaneciam durante alguns dias.

De acordo com estas educadoras, diversas vezes eram as próprias crianças que pediam às educadoras para irem buscar livros à biblioteca e também eram elas que muitas vezes pediam para as educadoras lhes lerem os livros da biblioteca. No entanto, segundo o que consegui apurar, o contacto que as crianças estabeleciam com estes livros não era um contacto espontâneo, pois carecia de autorização e supervisão por parte da equipa para que não aparecessem livros estragados.

Com este quadro constata-se também que as educadoras trabalhavam outras áreas do currículo especialmente através de posteriores conversas após a leitura dos livros, sendo que a educadora da sala 06 até revelou que o fazia com mais facilidade do que com os livros da sala.

É também importante referir que devido ao difícil acesso que as crianças tinham a alguns dos livros da biblioteca, as educadoras mencionaram que às vezes as crianças pediam a algum adulto os livros que desejavam ou subiam a cadeiras com o intuito de os alcançar.

Categorias	Sub-Categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Diferenças entre os livros da sala e os da biblioteca	- Quais	<ul style="list-style-type: none"> Os livros que estão na biblioteca são livros novos e com maior qualidade. Os livros que estão na sala de atividades são livros que as crianças podem explorar à vontade. Os livros que estão na biblioteca são livros mais variados, são em maior quantidade e estão em melhor estado que os da sala. 	E1 E2
Diferenças relativas ao interesse e	- Quais	<ul style="list-style-type: none"> Ficam mais entusiasmadas com os livros da biblioteca, mais atentas, 	E1

entusiasmo das crianças pelos livros que estão na sala comparativamente com os livros que estão na biblioteca		<p><i>mais interessadas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ficam mais entusiasmadas com os livros da biblioteca devido às razões que apresentei na resposta anterior.</i> 	E2
Escolha dos livros da sala e da biblioteca	<p>- Quem escolhe</p> <p>- Concorda com escolha</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Os que estão na sala são as educadoras que escolhem (...) Os que estão na biblioteca são livros escolhidos pela instituição, mas pedem opinião às educadoras (...)</i> • <i>Os que estão na sala foram escolhidos por mim (...) Os que estão na biblioteca são livros comprados pela instituição.</i> • <i>Gostava de ter outros livros na sala.</i> • <i>Sim (...) Talvez não seja o ideal, mas é o possível. Não há tanta variedade, mas os que estão são de qualidade (*).</i> 	E1 E2 E1 E2
Dificuldades sentidas face aos livros disponíveis na sala e na biblioteca	- Quais	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Não sinto grandes dificuldades, porque posso ir à biblioteca buscar os livros que desejo e trazê-los para a sala. Preciso apenas de estar perto das crianças quando estas os manuseiam.</i> • <i>Por exemplo se levar os livros da biblioteca para a sala, as restantes crianças do Colégio não têm acesso a eles. Sinto também dificuldade em dar o meu apoio às crianças durante a exploração dos livros, pois o grupo é muito grande.</i> 	E1 E2

Quadro 5 – Questões relativas às comparações entre sala 06/09 e biblioteca do Colégio Fundação Alentejo

Através do quadro 5, é possível comprovar que existem algumas diferenças entre os livros que estavam na sala e os livros que estavam na biblioteca, nomeadamente diferenças de qualidade, quantidade, género e estado. Provavelmente devido a essas diferenças, e de acordo com as educadoras, as crianças ficavam mais interessadas e entusiasmadas com os livros que estavam na biblioteca.

Através deste quadro, identifiquei ainda que embora as educadoras não parecessem muito agradadas com os livros que estavam na sala, eram elas próprias que os escolhiam. Consequentemente, pareciam ter algumas dificuldades, especialmente ao nível da supervisão, pois ao sentirem necessidade de ir buscar livros à biblioteca tinham que conseguir controlar o contacto das crianças com os mesmos, o que parecia não ser fácil devido ao grupo de crianças ser grande.

Assim, a análise destas entrevistas possibilitou-me atingir a maioria dos objetivos estipulados para esta investigação, uma vez que através delas, e assumindo uma lógica de comparação sala versus biblioteca, consegui não só conhecer as características dos livros existentes em ambos os espaços como principalmente analisar os hábitos e costumes das educadoras e das crianças relativamente ao contacto com os livros tanto das salas como da biblioteca. Isto porque, tal como foi possível concluir no capítulo 1, para que a criança se aproprie do livro é fundamental não só criar oportunidades para isso como também ajustar as tarefas de exploração de livros às vivências e rotinas do dia a dia da criança, proporcionando-lhe com frequência momentos de leitura de histórias, assim como facilitar-lhe o acesso a livros de qualidade e diversificados (Mata, 2008).

Neste sentido, as entrevistas foram também úteis para perceber como acedem as crianças aos livros de qualidade; como os exploram; o porquê de esses livros não estarem nas salas; qual a opinião das educadoras face a esses factos; e, perceber se as crianças efetivamente demonstram interesse por esses livros, uma vez que no capítulo 1 é possível concluir também, que a criança só se sentirá motivada a usufruir de um livro se este for especialmente do seu interesse e por esse motivo, é papel do educador selecionar e adquirir os livros mais apropriados para as crianças contactarem, tendo também em atenção os textos mais adequados para as crianças ouvirem ler (Azevedo, 2006, cit. por Balça & Leal, 2014; Cerrillo, 2006, cit. por Balça & Leal, 2014; Fontes, Botelho & Sacramento, n.d.).

3.5.4. CADERNO DE FORMAÇÃO

O caderno de formação está intimamente relacionado com as minhas observações em contexto.

Em concordância com Sousa e Baptista (2011) a observação é uma técnica de recolha de dados que consiste em que essa recolha seja efetuada no próprio local, mediante a presença do investigador.

Para fazer registo dessa observação, é utilizado o diário, que de acordo com Máximo-Esteves (2008) possibilita que o professor-investigador registre as suas notas de campo, que resultam da observação de particularidades da sala de atividades ou da

instituição. Consoante a mesma autora, o diário serve ainda para registar aspetos relacionados com a questão de investigação, assim como as primeiras observações do contexto, ideias, opiniões entre outras coisas.

Assim sendo, essas notas de campo registadas no diário incluem:

“a) registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas), efectuadas sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (Spradley, 1980, cit. por Máximo-Esteves, 2008: 88).

“b) material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras. Através delas, o professor vê, ouve, experiencia e medita sobre o que aconteceu à sua volta” (Bogdan e Biklen, 1994, cit. por Máximo-Esteves, 2008: 88).

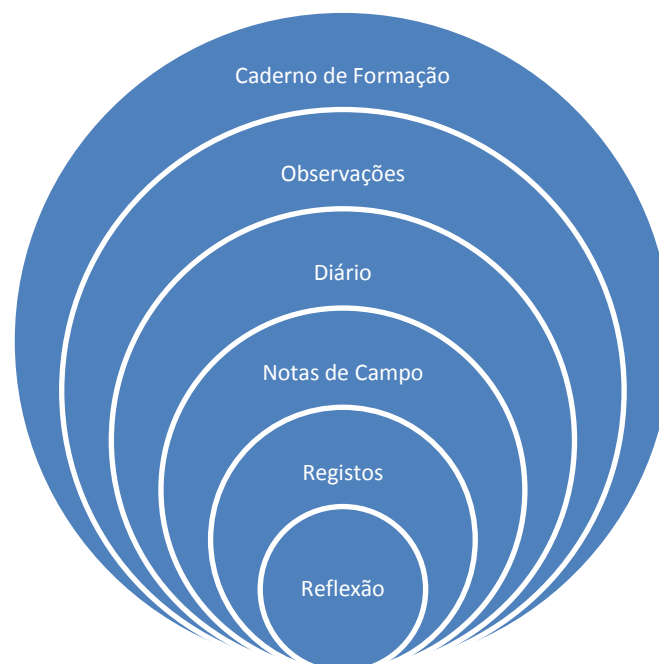


Fig. 26 – O que é o caderno de formação?

Neste sentido, ao longo da minha PES fui construindo o meu caderno de formação através do registo de observações que considerava pertinentes. Alguns desses registos por mim efetuados relacionaram-se com questões que considerei relevantes para esta investigação. Desta forma, apresento de seguida excertos das minhas notas de campo, que abarcam portanto, os meus registos e as minhas reflexões em ambos os contextos, Creche e Jardim de Infância. Esses excertos permitiram-me responder a mais alguns dos meus objetivos e permitiram-me de uma forma geral perceber como se caracterizava o contacto das crianças com os livros das salas 06 e 09; com os da biblioteca da instituição; e até com os livros que as próprias crianças traziam de casa.

3.5.4.1. CRECHE

- **Reflexão do dia 23 de setembro de 2014**

(...) Quando as atividades de expressão motora acabaram, a educadora levou as crianças para a biblioteca/ludoteca da instituição onde todas se reuniram e sentaram nas almofadas que aí se encontravam. (...) Assim, as crianças que ficaram na biblioteca foram cada uma buscar um livro. Achei muito interessante o facto de algumas crianças olharem para as imagens e já identificarem a maioria delas, nomeadamente os animais. Sendo assim, aproveitei este momento para interagir um pouco mais com as crianças, falar sobre os animais, qual o som que eles produzem, entre outros aspetos. (...).

Com o excerto desta reflexão é possível perceber que a educadora da sala 06 levava efetivamente as crianças à biblioteca do Colégio Fundação Alentejo. Neste local as crianças escolhiam alguns dos livros a que tinham acesso e levavam-nos para as almofadas, onde se sentavam a explorá-los. As suas explorações centravam-se na identificação de imagens e a partir delas, era possível trabalhar com as crianças outras áreas curriculares através do diálogo, como por exemplo a área do conhecimento do mundo. Também no capítulo 1, Mata (2008) faz referência a este facto revelando que a partir da exploração de um livro ou recorrendo a ele mais tarde, o educador pode conseguir abordar as diferentes áreas curriculares, podendo mesmo partir para projetos mais alargados e com significado para o grupo de crianças neles envolvidos.

- **Reflexão do dia 13 de outubro de 2014**

(...) Ainda no salão polivalente, pude reparar que o Miguel (30 m) trouxera livros de casa. Perguntei de imediato à assistente operacional se as crianças desta sala tinham por hábito trazer objetos de casa, sendo que ela me respondeu que o que trazem são essencialmente livros e não tanto brinquedos. Assim, quando o grupo chegou à sala começou a brincar pelos espaços aqui existentes e o Miguel começou a explorar os livros que trouxera. Rapidamente, o Diogo (20 m) quisera também ele explorar os livros. O Miguel partilhou com ele um dos livros. (...)

(...)

Enquanto isso, tive oportunidade se contar a história “Quiquiriqui” às crianças sentadas no colchão. Esta era a história de um dos livros do Miguel, o qual me pediu que contasse. Este momento permitiu-me uma grande interação com o grupo de crianças que se sentou a meu redor para ouvir e ver de perto a história do livro do Miguel (...).

Com o excerto desta reflexão é possível averiguar que as crianças da sala 06 do Colégio Fundação Alentejo traziam habitualmente livros de casa, deixando algumas crianças da sala curiosas com esses livros. O seu interesse por esses livros trazidos de casa parecia manifestar-se posteriormente nas explorações que faziam desses mesmos livros. Para além disso, as crianças desta sala interessavam-se por ouvir ler as histórias desses livros e pediam para que lhes lêssemos, o que despertava no restante grupo de crianças o desejo de contactarem com eles. Se considerarmos as perspetivas dos autores do capítulo 1, percebemos que se esses livros trazidos de casa interessavam tanto às crianças é porque satisfaziam as necessidades e interesses das mesmas (Pontes e Fraga de Azevedo, 2008), o que provavelmente não acontecia com os livros da sala.

- **Reflexão da semana de 9 a 13 de fevereiro de 2015**

(...) Quero ainda acrescentar, que esta semana foi fulcral para observar como as crianças exploram os livros da sala de atividades. Consegui observar que as crianças vão muitas vezes buscar livros às estantes da sala e os exploram frequentemente, tal como a educadora tinha referido na entrevista anteriormente realizada para o meu relatório de estágio. Porém, é realmente necessário ter em

atenção a forma como as crianças mais novas exploram estes livros, especialmente a Diana (1 A) que tende a rasgar os livros e por isso, é necessária uma maior supervisão. (...).

Com o excerto desta reflexão é possível verificar que realmente as crianças da sala 06 do Colégio Fundação Alentejo tinham uma grande tendência para ir buscar os livros que se encontravam ao seu alcance na sala de atividades. Quando os obtinham exploravam-nos, sendo que de facto as crianças mais novas tendiam a explorar os livros, rasgando-os. Porém, tal como Fontes, Botelho e Sacramento (n.d.) mencionaram no capítulo 1, é papel do educador ensinar as crianças a manusear os livros, para que as crianças os possam utilizar devidamente, o que pode efetivamente ser a solução para este género de problemas.

3.5.4.2. JARDIM DE INFÂNCIA

- **Registo do dia 8 de abril de 2015**

(...)

Nesta tarde levámos as crianças à biblioteca para que pudessem contactar com os livros da biblioteca e para que eu as pudesse observar, para perceber como exploram estes livros. Reparei que algumas crianças foram buscar os livros da estante a que têm melhor acesso, e que tem livros com os quais as crianças costumam contactar habitualmente, tal como os livros do Noddy. Outras crianças preferiram os livros das restantes estantes e com eles mudaram de páginas, olharam para as imagens e rapidamente trocaram de livro. Outras fizeram leitura icónica e mostraram as imagens do livro às crianças que estavam à sua frente. Outras juntaram-se em pequenos grupos e exploraram o livro, tentando identificar cada imagem. (...)

Com o excerto deste registo é possível constatar que algumas crianças da sala 09 do Colégio Fundação Alentejo, quando iam à biblioteca, tinham a tendência para ir buscar os livros que estavam na estante que lhes era mais acessível – bloco de madeira – e não os que estavam nas restantes estantes da biblioteca da instituição. Contudo, esses livros tinham menos qualidade que os livros que estavam nessas restantes estantes, mas

em contrapartida eram livros fáceis de aceder. Porém, as crianças também exploravam livros de qualidade e quando o faziam folheavam as suas páginas, vendo as imagens; faziam leituras icónicas; mostravam as imagens dos livros às crianças que estavam à sua frente; tentavam identificar as imagens dos livros; etc., sendo que por vezes se sentiam motivadas a reunirem-se em pequenos grupos para o fazer. Para além disso, quando exploravam os livros da biblioteca pareciam interessadas em trocar constantemente de livro. É por isso, que vários autores defendem no capítulo 1, a importância de serem criados momentos que deem oportunidade às crianças para “lerem” sozinhas, visto que esses momentos conduzem as crianças a recorrerem a estratégias de exploração que são fundamentais para que elas ganhem gosto pela “leitura” e pelo livro (Viana et al., 2014; Mata, 2008).

- **Registo do dia 9 de abril de 2015**

(...)

Enquanto as crianças que já tinham chegado à sala andavam a explorar as áreas e os seus materiais, a Mariana Soares (4 A) e a Ana Duarte (6 A) sentaram-se nas almofadas a explorar o livro que a Mariana tinha trazido de casa. Era o livro do Frozen. Aproximei-me delas e vi-as em conjunto a contar as páginas do livro. A Mariana apontava para o número das páginas e mudava-as e a Ana Duarte ajudava-a a contar. Esperei que acabassem de contar. Contaram até mais de 40, sem pausas e sem ajuda. No fim, perguntei-lhes afinal quantas páginas tinha aquele livro e elas responderam-me. Nisto, a Mariana acrescenta sorrindo: “O meu livro tem muitas páginas!”.

Com o excerto deste registo é possível constatar que as crianças da sala 09 do Colégio Fundação Alentejo traziam livros de casa e exploravam-nos na sala de atividades. Essas explorações podiam por exemplo ser, como refere Mata (2008) no capítulo 1, baseadas em indicadores contextuais, tais como as imagens, ou até baseadas em características do próprio texto. No entanto, algumas crianças desta sala, talvez devido à sua idade, conseguiam explorar os livros ainda com outra intenção, neste caso, com uma intenção de leitura numérica, o que também é uma possibilidade de exploração e permite o desenvolvimento de competências ao nível do domínio da

matemática. Assim, mais uma vez é possível comprovar que através do livro se podem trabalhar outras áreas curriculares ou domínios, tornando-o um instrumento bastante útil.

- **Reflexão da semana de 7 a 10 de abril de 2015**

Esta semana pude comprovar o interesse que realmente este grupo de crianças apresenta por livros. Tanto os livros trazidos frequentemente de casa, os livros da sala e até mesmo os da biblioteca são fontes de interesse para estas crianças. Contudo, é notório que os livros trazidos de casa por este grupo de crianças são quase sempre os mesmos, desde histórias da Cinderella a histórias do Frozen, todos se entusiasmam pelos mesmos. Talvez por isso, estas crianças tenham uma grande capacidade em decorar as histórias (...).

(...) Do mesmo modo, a Mariana tem a capacidade de reproduzir fielmente o que está escrito num livro (...).

(...) Tenho vindo a notar que a educadora também se empenha para responder a este interesse das crianças e tenta aproveitar alguns momentos em grande grupo para contar histórias, tanto as trazidas de casa como as da sala. (...)

Com o excerto deste registo é possível confirmar que as crianças da sala 09 do Colégio Fundação Alentejo apresentavam um grande interesse pelos livros que lhes eram disponibilizados, até mesmo os livros da sala. Porém, maior parte das crianças desta sala trazia livros de casa, embora quase sempre os mesmos e quase sempre relacionados com os contos de fadas. Justamente a este nível Pontes e Fraga de Azevedo (2008) explicam no capítulo 1, que são estes os livros que mais atraem as crianças, uma vez que as transportam para um mundo de fantasia e seres fantásticos, onde o maravilhoso é descoberto e incorporado no quotidiano da própria criança. Por se interessarem tanto por estes livros, os benefícios do contacto com os mesmos começam a ser evidentes, especialmente ao nível do desenvolvimento da memória, dado que as crianças decoram estas histórias e tendem a reproduzi-las fielmente, tendo em conta aquilo que ouviram ser lido sobre elas. Posto isto, a educadora desta sala parecia tentar ir ao encontro deste interesse das crianças e lia em grande grupo livros, tanto trazidos de casa pelas crianças como os próprios livros da sala, embora os da sala não fossem concretamente relacionados com os contos de fadas.

3.6. CONCLUSÃO DA INVESTIGAÇÃO

Em conformidade com Sousa e Baptista (2011), a conclusão é uma parte integrante e fulcral em qualquer projeto de investigação. É o culminar do processo de investigação que implica que se responda formalmente aos objetivos propostos inicialmente.

Assim sendo, atendendo aos dados acima recolhidos, é possível então concluir que na biblioteca do Colégio Fundação Alentejo, os livros encontravam-se em maior quantidade, em maior variedade e em melhor qualidade quando comparados com os livros da sala 06 e 09, onde um dos grupos de Creche e um dos grupos de Jardim de Infância, respetivamente, passavam maior parte do seu tempo. Para além disso, os livros que se encontravam na biblioteca eram sobretudo livros literários, que como vimos no capítulo 1 são os que mais apresentam benefícios para o desenvolvimento das crianças, e que contrastam com os livros essencialmente informativos que se encontravam nas salas.

Porém, é possível verificar que o acesso que as crianças tinham a estes livros da biblioteca, para além de ser bastante controlado, o que não permitia que as crianças explorassem livremente os livros, era também menor quando comparado com as salas acima referidas, onde os livros se encontravam sempre à disposição das crianças para exploração livre. Para além disso, o próprio acesso na biblioteca a esses livros não era o melhor se tivermos em conta as estantes de livros de grande altura que aí se encontravam, que não permitiam que as crianças tivessem fácil acesso aos livros que estavam acima da sua altura. Talvez por isso, tenha verificado através das minhas observações que as crianças tinham tendência para ir buscar os livros que estavam no bloco de madeira para realizarem as suas explorações, visto que aí tinham fácil acesso. Em contrapartida, estes livros tinham também uma menor qualidade face aos que estavam nas estantes da biblioteca.

Apesar disto, conforme foi possível apurar nas entrevistas, ambas as educadoras tinham o hábito de levar as crianças à biblioteca ou então levar os livros que estavam na biblioteca para a sala de atividades, o que tornava frequentemente possível o contacto das crianças com livros não só de literatura como também com livros de uma maior qualidade e variedade.

É possível também constatar que as próprias educadoras tinham noção que as suas explorações eram mais facilitadas quando realizadas com um livro da biblioteca do Colégio Fundação Alentejo, e que as crianças ficavam mais entusiasmadas com esses mesmos livros; o que também me pareceu, tendo em conta as observações que realizei, visto que as crianças tendiam a trocar constantemente de livros quando os exploravam na biblioteca, o que creio que se justificasse pelo facto de aí existir uma grande quantidade de livros de literatura infantil, que conseqüentemente entusiasmava as crianças a querer ver muitos. Também com estes livros, as explorações das crianças pareciam ser mais benéficas para elas ao nível da aquisição de competências de leitura, visto que ao contactarem com estes livros as crianças tinham a tendência para os explorar “lendo” para outras crianças, quer fossem leituras icónicas ou leituras que tinham por base aquilo que as crianças se lembravam da história original. No fundo, o tipo de livros da biblioteca parecia diferenciar-se do tipo de livros das salas não só no contacto como também na procura/preferência das crianças e das próprias educadoras.

Neste sentido, também as educadoras deixaram bem claro nas entrevistas as diferenças que existiam entre a biblioteca e as salas relativamente aos livros que aí se encontravam, apontando como diferenças, para além das diferenças que eu própria referi nas linhas iniciais desta conclusão, o facto de os livros da biblioteca serem novos e se encontrarem em melhor estado. Isto acontecia porque, como afirmaram as educadoras, as crianças tendiam a estragar os livros que estavam ao seu dispor, como era o caso dos livros das salas de atividades, daí que lhes fosse exigido um maior controlo e atenção quando as crianças exploravam os livros da biblioteca.

Em vista disso, as educadoras mencionaram indiretamente o seu desagrado ao acrescentarem que: “Gostava de ter outros livros na sala” – educadora Maria João Pimenta e “Talvez não seja o ideal, mas é o possível” – educadora Ana Arimateia, ao referirem-se aos livros das suas salas, que apesar de tudo, no caso da sala de Jardim de Infância apresentavam-se como um recurso útil no que se refere ao apoio a trabalhos de projeto. Também a avaliação que cada uma das educadoras efetuou com recurso às escalas ITERS – educadora Maria João Pimenta e ECERS – educadora Ana Arimateia, demonstrou que realmente era necessário melhorar a literatura presente nas respetivas salas. Ao encontro disto, observei que as crianças de ambas as salas tinham tendência para trazerem livros de casa frequentemente, o que podia querer indicar que os livros a que tinham acesso no seu dia a dia na instituição, não satisfaziam as suas necessidades e interesses.

Assim, foi no fundo necessário encontrar formas que permitissem que as crianças das salas 06 – Creche e 09 – Jardim de Infância tivessem acesso a livros literários de qualidade. O próximo capítulo tornará evidente todo o trabalho realizado para que fosse possível atingir então este grande objetivo.

Capítulo 4 – A Intervenção como Promotora do Contacto com Livros de Qualidade

A partir das conclusões a que cheguei com a investigação e que estão acima detalhadas, parti para a construção deste capítulo que engloba as minhas planificações e o meu caderno de formação, que vêm dar a conhecer aquela que foi a minha ação no que se refere ao combate à problemática em questão, destacada no capítulo anterior.

Relativamente às planificações, estas foram elaboradas diariamente e semanalmente durante a minha PES e foram reflexo da organização que eu atribuía para a semana ou para o dia seguinte. Desta forma, destaco aqui algumas das propostas que planifiquei e posteriormente realizei nos diferentes contextos com os diferentes grupos de crianças, com o intuito de promover o contacto das crianças com livros de qualidade.

Em relação ao meu caderno de formação, mais uma vez, retirei excertos das minhas notas de campo, que englobam como vimos anteriormente, os meus registos e as minhas reflexões. Os excertos por mim escolhidos tiveram em conta aqueles que considerei mais relevantes e que me permitiram essencialmente, tornar evidentes os benefícios resultantes das propostas que realizei em ambos os contextos, que tiveram como intuito a promoção do contacto com livros de qualidade.

Este capítulo pretende assim, tornar explícita a minha intervenção em contexto Creche e Jardim de Infância no Colégio Fundação Alentejo, dando resposta aos objetivos estabelecidos numa segunda fase e que estão mencionados em 3.3. *Objetivos*, no capítulo 3.

4.1. INTERVENÇÃO NO CONTEXTO DE CRECHE

4.1.1. PLANIFICAÇÕES

- Idas à biblioteca da instituição para exploração de livros específicos: diversas vezes encaminhei as crianças para a biblioteca da instituição para lhes ler algum livro específico da biblioteca e no fim dessa leitura, coloquei o respetivo livro à disposição das crianças que se mostravam interessadas em explorá-lo, permitindo-lhes assim o acesso a livros de qualidade e contacto com os mesmos;

- Exploração livre de livros da biblioteca na biblioteca e na sala: estes momentos permitiram-me muitas vezes, observar as explorações das crianças e proporcionaram-lhes tanto o contacto com, como o acesso a – livros de qualidade, para fazerem as suas explorações. Geralmente, quando eram levados para a sala eram escolhidos por mim, tendo por base aqueles que me pareciam ter uma maior qualidade. Normalmente, ficavam alguns dias na sala para as explorações livres das crianças;

- Exploração de livros específicos da biblioteca na sala e ao ar livre: permitiu partir desses livros para trabalhar outras áreas curriculares. Diversas vezes levei livros específicos da biblioteca para a sala e li-os às crianças, partindo dessa leitura para trabalhar as outras áreas e domínios das OCEPE. Sempre que era possível, colocava o respetivo livro anteriormente lido à disposição das crianças que se mostravam interessadas em explorá-lo, permitindo-lhes assim o acesso a livros de qualidade e contacto com os mesmos. O mesmo aconteceu noutras circunstâncias nos parques infantis da instituição ao ar livre, onde esses momentos foram aproveitados também para explorações de livros específicos da biblioteca;

- Dinamização de histórias na instituição pelos familiares das crianças: os familiares das crianças, conjuntamente com as crianças, iam à biblioteca da instituição escolher um livro para que posteriormente, esses familiares dinamizassem a história do livro ao seu gosto. De seguida, esse livro ficava na sala para que as crianças pudessem desfrutar da sua utilização, o que permitiu o acesso a e o contacto com – livros de qualidade. Esta proposta permitiu ainda integrar as famílias, promovendo a sua participação no contexto escolar dos seus filhos;

- Exploração de livros da sala: como referi anteriormente, alguns dos livros que estavam na sala 06 eram de qualidade, embora se encontrassem fora do alcance das crianças, pois não faziam parte dos livros da estante desta sala. Porém, as crianças sabiam que eles existiam e algumas crianças pediam-me muitas vezes para lhes facultar esses livros que estavam fora do seu alcance. Pediam também para que lhes lesse livros específicos e quase sempre pediam o mesmo livro: “Os 3 porquinhos”. Muitas vezes,

quando algumas crianças acordavam mais cedo da sesta, eu ia buscar alguns desses livros e lia-lhes ou ia à outra sala de Creche, que se encontrava na mesma situação que esta, buscar livros com as crianças para levar para a sala e ler-lhes. Utilizei também estes livros para explorar essencialmente as imagens/figuras com as crianças, quando estas se demonstravam interessadas nisso.

Na maioria das vezes, exigia-se às crianças que fizessem as explorações de livros da biblioteca em cima das mesas da sala de atividades ou da própria biblioteca, para promover o manuseamento de livros de forma correta e cuidada, com vista a uma melhor utilização.

4.1.2. CADERNO DE FORMAÇÃO

- **Registo do dia 17 de março de 2015**

Contexto da situação: Durante a manhã, no momento em grande grupo na biblioteca/ludoteca, mais especificamente durante o momento de audição da história: “Quero a minha fralda” de Amber Stewart e Layn Marlow e com a presença de todas as crianças, das assistentes operacionais, da educadora e com a minha presença.

(...) Quando comecei a contar a história decidi não me basear concretamente nas palavras que estavam escritas no livro, uma vez que muitas eram difíceis para crianças destas idades entenderem. Assim, de forma a não tornar este momento maçador para as crianças, em vez de ler o livro fui explorando com elas as imagens, tendo por base aquilo que me recordava da história. As crianças estiveram muito atentas durante a audição da história. No fim, o Miguel e o Tomás (ambos 2 A), levantaram-se, dirigiram-se até mim e disseram: “agora eu”. Agarraram no livro e queriam à força contar eles a história, depois daquilo que ouviram.

Com o excerto deste registo é possível verificar que num dos dias em que conduzi as crianças da sala 06 do Colégio Fundação Alentejo, à biblioteca da instituição

para exploração de um livro específico, consegui captar a sua atenção através da exploração das imagens do livro. Para além disso, fiz a leitura da história tendo por base aquilo que me lembrava dela, o que me permitiu estar mais disponível para as crianças, especialmente em termos visuais. Também o facto de dar a possibilidade às crianças de poderem ver as imagens da história ao mesmo tempo que a contava, tornou o momento mais apelativo. Até porque como Furtado e Oliveira (2011) referem no capítulo 1, as imagens atraem a criança para o livro, assim como estimulam a sua relação com ele, o que pareceu resultar, pois para além de estarem atentas e interessadas na história, algumas crianças no fim de ter contado a história desejaram contactar com o livro para o explorarem através da sua “leitura”.

- **Registo do dia 18 de março de 2015**

Contexto da situação: Durante a manhã, mais especificamente durante o momento de exploração de livros da biblioteca numa das mesas da sala e com a presença de algumas crianças, de uma das assistentes operacionais e com a minha presença.

No início desta proposta da manhã, coloquei diversos livros à disposição das crianças. Primeiro distribuí um livro aleatoriamente por cada uma das crianças que estavam sentadas à mesa e posteriormente, os livros que acabaram por sobrar, ficaram em cima da mesa, para que as crianças pudessem trocar de livro assim que desejassem. (...)

Já a Clara, quando chegou à mesa e quando a assistente operacional lhe perguntou que livro queria ela ler, perante os livros que estavam em cima da mesa, a Clara respondeu: “O da Bolota”. Bolota era o nome do coelho da história lida no dia anterior: “Quero a minha fralda”.

Com o excerto deste registo é possível confirmar que num dos dias em que coloquei diversos livros na sala 06 do Colégio Fundação Alentejo, trazidos da biblioteca da instituição para exploração livre, uma das crianças quis contactar com o livro que tinha sido lido no dia anterior por mim, intitulado-o de “Bolota”, nome da personagem principal da história.

Tal como está descrito no capítulo 1, “se a criança organiza-se para ouvir ou ler histórias é porque suas narrativas transmitem-lhe significados” (Amarilha, 1997, cit. por Pontes e Fraga de Azevedo, 2008: 8). Talvez por isso, esta criança tenha ficado interessada no livro e tenha ambicionado voltar a vê-lo/explorá-lo, uma vez que esta história remetia as crianças para a situação em que uma coelhinha tinha deixado com alguma dificuldade a sua fralda, o que poderá ter levado esta criança a estabelecer desde logo uma ligação afetiva entre o texto e o seu mundo pessoal. Neste sentido, também no capítulo 1, estes autores explicam que é habitual a criança relacionar as emoções vividas pela personagem da história com as suas próprias experiências, o que consequentemente parece ter tornado assim a personagem principal da história significativa para esta criança. Mais uma vez se comprova que a escolha da história e das imagens pode ser determinante para motivar o contacto da criança com o livro, assim como as oportunidades que lhe são dadas regularmente para contactar com os livros cujas histórias as crianças ainda se lembram bem.

- **Registo do dia 25 de março de 2015**

(...)

Hoje como o céu se encontrava limpo não conseguimos observar as nuvens. Nisto, fui à biblioteca buscar dois livros e aproveitei o facto de termos uma manta na rua, para as crianças aí se sentarem a ouvir as histórias.

Uma das histórias era: “O Meu Amor” de Beatrice Alemagna. Conteí a história e à medida que o fazia ia fazendo perguntas às crianças, sobre que animal achavam elas que era aquele. Fiz também observações/comentários sobre as imagens e sobre algumas partes da história, realçando o facto daquele animal ser muito estranho. As crianças estiveram sempre muito atentas e participativas, especialmente as mais velhas.

No fim conversámos um bocadinho sobre a história. Porém, mal acabei de contar a história, o Miguel (2 A) veio na minha direção e agarrou no livro e disse: “Agora sou eu a contar a história!”. Deixei-o contar a história. Ele assumiu a minha posição e eu sentei-me no lugar onde ele estava. Escutámos o que o Miguel nos contava. Com um tom de voz baixo e um pouco envergonhado, conseguiu reproduzir a história de forma idêntica à que eu tinha contado, realçando os aspetos mais importantes e completando a história com comentários sobre as imagens que ia

observando. Foi bastante rápido mas acabou por nos fazer um resumo da história. Ouvi-o até dizer palavras que não estavam na história mas que efetivamente eu as tinha dito quando a contara.

Com o excerto deste registo é possível detetar que num dos dias em que explorei um livro específico da biblioteca do Colégio Fundação Alentejo ao ar livre com as crianças da sala 06, consegui suscitar nas crianças o interesse pelo livro e pela leitura, mais uma vez através da maneira como explorei a própria história.

Assim, através da observação que fez sobre a minha leitura da história, a criança em questão interessou-se por contar a história depois daquilo que ouvira sobre a mesma, mobilizando, precisamente como menciona Fernandes (2005) no capítulo 1, todos os conhecimentos que acumulou não só sobre o ato de leitura como também sobre a narrativa em si, marcando então o seu discurso oral por estruturas idênticas às que ouvira sobre o texto original, o que acaba por contribuir para estimular a memória da criança.

4.2. INTERVENÇÃO NO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

4.2.1. PLANIFICAÇÕES

- Idas à biblioteca da instituição para exploração de livros específicos: diversas vezes encaminhei as crianças para a biblioteca da instituição para lhes ler algum livro específico da biblioteca e no fim dessa leitura, coloquei o respetivo livro à disposição das crianças que se mostravam interessadas em explorá-lo, permitindo-lhes assim o acesso a livros de qualidade e contacto com os mesmos. Algumas vezes esta proposta era da autoria das próprias crianças, que a sugeriam à sexta-feira na reunião de grande grupo para planificação da semana seguinte;

- Exploração livre de livros da biblioteca na biblioteca e na sala: estes momentos permitiram-me muitas vezes, observar as explorações das crianças e proporcionaram-lhes tanto o contacto com, como o acesso a – livros de qualidade, para

fazerem as suas explorações. Geralmente, quando eram levados para a sala eram escolhidos por mim, tendo por base aqueles que me pareciam ter uma maior qualidade. Normalmente, ficavam alguns dias na sala para as explorações livres das crianças. Nestes momentos na biblioteca, quando as crianças não chegavam aos livros específicos que queriam pediam-nos;

- Visita à Biblioteca Pública de Évora: permitiu o acesso a e o contacto com – diferentes tipos de livros, sendo que alguns eram livros de qualidade. Permitiu ainda que as crianças percebessem que cuidados são necessários ter com os livros, alertando-as para o seu uso cuidado;

- Exploração de livros trazidos de casa pelas crianças: Permitiu-me partir desses livros para trabalhar outras áreas curriculares, como foi por exemplo o caso do teatro da Branca de Neve e os Sete Anões que partiu da audição da história para a dramatização da peça. Esses livros eram muitas vezes lidos por mim ou por algum membro da equipa educativa, a pedido das crianças, nos momentos de reunião em grande grupo de manhã ou de tarde. Estes livros permitiram ainda que as crianças explorassem autonomamente alguns livros de qualidade;

- Exploração de livros específicos da biblioteca na sala e ao ar livre: permitiu partir desses livros para trabalhar outras áreas curriculares. Diversas vezes levei livros específicos da biblioteca para a sala e li-os às crianças, partindo dessa leitura para trabalhar as outras áreas e domínios das OCEPE. Sempre que era possível, colocava o respetivo livro anteriormente lido à disposição das crianças que se mostravam interessadas em explorá-lo, permitindo-lhes assim o acesso a livros de qualidade e contacto com os mesmos. O mesmo aconteceu noutras circunstâncias nos parques infantis da instituição ao ar livre, onde esses momentos foram aproveitados também para explorações de livros específicos da biblioteca;

- Dinamização de histórias na instituição pelos familiares das crianças: os familiares das crianças, conjuntamente com as crianças, iam à biblioteca da instituição

escolher um livro para que posteriormente, esses familiares dinamizassem a história do livro ao seu gosto. De seguida, esse livro ficava na sala para que as crianças pudessem desfrutar da sua utilização, o que permitiu o acesso a e o contacto com – livros de qualidade. Esta proposta permitiu ainda integrar as famílias, promovendo a sua participação no contexto escolar dos seus filhos.

Na maioria das vezes, exigia-se às crianças que fizessem as explorações de livros da biblioteca em cima das mesas da sala de atividades ou da própria biblioteca, para promover o manuseamento de livros de forma correta e cuidada, com vista a uma melhor utilização. Para além disso, muitas vezes quando apareciam livros resgados procedia-se com as crianças à colagem com fita cola dos mesmos, incentivando-se assim ao cuidado e tratamento correto dos livros.

4.2.2. CADERNO DE FORMAÇÃO

- **Registo do dia 4 de maio de 2015**

(...)

Hoje reunimo-nos em grande grupo nas almofadas para que eu pudesse contar a história: “A Branca de Neve e os Sete Anões”, tal como as crianças tinham pedido na sexta-feira passada na reunião para planificação desta semana. Neste sentido, a educadora trouxe de casa um livro com a história pedida pelas crianças, porém esse livro tinha mais histórias. Esse livro intitulava-se “Os mais belos contos de Grimm” e era então composto por várias histórias. Expliquei assim às crianças que este era um livro diferente dos outros, que geralmente nos contam apenas uma história e cujo título do livro nos costuma remeter para essa mesma história. Disse-lhes qual o título deste livro e abri-o para que pudessem ver como era composto. Perceberam que tinha várias histórias, nomeadamente a história que queriam ouvir – a da Branca de Neve. Disse o nome de cada história que o livro tinha, sendo que algumas crianças ficaram curiosas por ouvir as restantes histórias do livro. Posteriormente, quando as propostas começaram, o livro ficou disponível em cima de uma das mesas da sala, para que as crianças interessadas o pudessem explorar livremente. Foi o caso do André (4 A) que

me pediu autorização para ver o livro, ficando durante algum tempo a visualizar as suas imagens.

Com o excerto deste registo é possível perceber que num dos dias em que explorei um livro específico trazido de casa pela educadora, consegui despertar nas crianças a curiosidade pelo livro. Explicando-lhes como era composto, evidenciei as diferenças entre este livro e outros com os quais estas crianças costumam contactar, o que conseqüentemente, mais tarde, motivou pelo menos uma criança a contactar com o livro em questão. De acordo com Furtado e Oliveira (2011), através do livro podemos oferecer às crianças informação; conhecimento; e, também prazer, sendo que desta vez, a partir da exploração inicial que fiz deste livro a oferta teve enfoque no conhecimento, o que levou as crianças a partir dali a perceber que um livro pode contar mais que uma história.

- **Registo do dia 5 de maio de 2015**

(...) Porém, a Mariana Soares (4 A) pediu-me ajuda para desenhar esquilos, pois não sabia como se desenhavam. Disse-lhe então: “Hum, vamos então pensar como será que se desenham.. O que têm eles de diferente dos outros animais? Como são, sabes?”. A Mariana ficou a pensar, mas de repente lembrou-se que tínhamos na sala um livro com animais. Fui então buscar esse livro para que as crianças que estavam sentadas comigo à mesa pudessem visualizar estes animais. E assim foi, em conjunto pesquisámos no livro os animais que constam na história da Branca de Neve e que queríamos então desenhar. Eram animais reais, o que facilitou a observação das características dos mesmos. (...).

Com o excerto deste registo é possível comprovar a utilidade dos livros que estão disponíveis para as crianças na sala 09 do Colégio Fundação Alentejo. Tal como Mata (2008) declara no capítulo 1, a criança pode sentir-se tentada a recorrer ao livro se este lhe permitir dar resposta à sua curiosidade sobre determinados assuntos ou disponibilizar informação sobre questões concretas que alarguem o seu conhecimento. Exatamente por este motivo, uma das crianças sentiu-se motivada a recorrer a um livro

da sala. Este livro permitiu que as crianças realizassem pesquisas, neste caso pesquisas de animais com o intuito de analisar a sua constituição morfológica. Assim, através da observação das imagens deste livro, as crianças partiram para o desenho, sendo assim possível trabalhar diversas áreas curriculares como por exemplo a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de expressão e comunicação – domínio: expressão plástica.

- **Reflexão da semana de 11 a 15 de maio de 2015**

(...) Quero ainda realçar as notas de campo do dia 13 de maio, em que utilizei um livro, que posteriormente as crianças puderam explorar, para que a partir da sua história cada criança pudesse imaginar um novo final. Esta foi também uma experiência bastante interessante, visto que obrigou as crianças a puxarem pela sua imaginação e a criarem cada uma delas um final para a história: “A árvore generosa” de Shel Silverstein diferente daquele que elas conheciam. Mais interessante ainda foi ver o grupo de crianças, que não tinha participado nesta proposta por estar a dormir a sesta, curioso em saber o que cada uma daquelas crianças que inventaram o final para a história tinham dito. Atentas e interessadas, todas as crianças ouviram em silêncio cada um dos finais da história inventados. Cada vez tenho mais a certeza que a partir de um livro se podem fazer coisas muito interessantes e estas experiências com este grupo heterogéneo têm sido muito úteis para o meu futuro como educadora de infância, para perceber o que se pode fazer com crianças de diferentes idades recorrendo ao livro.

Com o excerto desta reflexão é possível constatar que num dos dias em que utilizei um livro específico da biblioteca para exploração do mesmo na sala, consegui desenvolver a criatividade e a imaginação das crianças ao pedir-lhes que inventassem um novo final para a história. Posteriormente, esta proposta despertou no restante grupo de crianças a curiosidade por saber qual o desfecho que cada criança inventou para a referida história. Assim, a partir da história de um livro planifiquei uma proposta que deu origem a outra, que tal como Mata (2008) explica no capítulo 1, é isto que torna as propostas ricas.

4.2.3. O CONTRIBUTO DO TRABALHO DE PROJETO

4.2.3.1. O QUE É O TRABALHO DE PROJETO?

“O trabalho de projeto é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social.” (Leite, Malpique & Santos, 1989, cit. por Katz, Ruivo, Lopes da Silva & Vasconcelos, 1998: 131).

De acordo com Katz et al. (1998), o trabalho de projeto deverá centrar-se no desenvolvimento de um processo que tem como referência um ponto de partida. Neste sentido, tanto uma situação que se pretende modificar/um problema que é necessário resolver/uma intenção, como uma curiosidade ou um desejo de realizar qualquer coisa, podem traduzir-se na situação que desencadeia o projeto.

Este ponto de partida vai-nos levar à antecipação de um ponto de chegada, ao pensarmos no que se quer modificar na situação ou nas formas de encontrar resposta ao problema, o que nos levará à realização da intenção ou do desejo.

Desta forma, segundo os mesmos autores um projeto deve ter em conta os interesses das crianças e por isso, deverá apenas envolver o pequeno grupo de crianças interessadas, embora o processo desenvolvido e os saberes adquiridos devam ser comunicados e partilhados com as crianças que não participaram diretamente no projeto, pois só assim os saberes de uns podem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de outros.

Estes autores afirmam também, que a sua duração pode ser variável tal como o tempo que lhe é consagrado no quotidiano e referem ainda que no trabalho de projeto, o espaço não se pode circunscrever às quatro paredes da sala de atividades, mas sim transcendê-las, tornando todo o espaço escolar e extraescolar como espaço educativo.

Posto isto, Vasconcelos (n.d.: 20) menciona que o trabalho de projeto deve apostar “no interface e na migração entre as diferentes áreas do saber e disciplinas”, sendo que o planeamento para essas áreas deve ser aberto de forma a fomentar a participação e autonomia das crianças (Katz et al., 1998).

Tendo em conta tudo isto, a realização de um projeto deve então exigir que se planifique quem faz o quê, quando e quais os recursos a utilizar, sem esquecer que se

identifiquem quem são os intervenientes, bem como as atividades que permitem concretizar o projeto (Katz et al., 1998).

Atendendo a Katz et al. (1998), o que torna o trabalho de projeto peculiar é o facto de a sua flexibilidade permitir progressivamente adaptar os meios aos fins; decorrer do contexto específico em que se desenvolve, não permitindo que se desenvolva projetos iguais; e ter uma carga afetiva, marcada pelo empenhamento e pelo compromisso.

Assim, o trabalho de projeto afirma uma criança investigadora (Vasconcelos, n.d.), motivada para a pesquisa e para a resolução de problemas, de forma autónoma, o que lhe permite gerir o seu próprio processo de aprendizagem (Katz et al., 1998).

Para além disso, assume a criança como elemento de um grupo com regras de funcionamento e negociações, que lhe possibilitam aprender a saber lidar com o sucesso e insucesso e a partir de erros e de dúvidas em conjunto com os outros (Katz et al, 1998).

Proporciona ainda novos saberes, o que conseqüentemente alarga os horizontes culturais e humanos da criança e a levam a adquirir uma compreensão mais personalizada sobre o mundo que a rodeia. Do mesmo modo, a criança adquire a capacidade de imaginar, de prever, de pesquisar, de aprender a ser persistente, reflexiva, aberta a ideias novas, etc. (Katz et al, 1998).

No trabalho de projeto também o educador revela ter um papel importante, pois de acordo com Vasconcelos (n.d.: 20) ele deve assumir-se como o “criador de possibilidades” e “provocador” do desenvolvimento infantil, promovendo interações significativas que conduzam às “aprendizagens expansivas”.

Neste sentido, o educador não se pode esquecer que as suas intervenções não devem ser excessivas. Deve porém, assumir um papel de observador, estando atento às necessidades do grupo que trabalha em projeto, observando o que dizem e fazem, as suas reações e propostas e as situações que apresentam potencialidades educativas, para que possa tirar partido disso. E embora parta à descoberta com as crianças, o educador deve apenas ser o guia e o mediador, que valoriza o erro, a incerteza, a dúvida criadora e cria um clima democrático de participação no grupo. Além disso, deve apoiar no registo e na sistematização e acima de tudo, deve estar disponível para as crianças (Katz et al, 1998).

É ainda necessário que reflita sobre a diferença entre um tema globalizante e um projeto e sobre curiosidades momentâneas e interesses reais, para que perceba se aquilo que se encontra a desenvolver com as crianças é verdadeiramente um trabalho de projeto ou não. Isto porque o educador tem sempre um papel determinante na decisão de desencadear o projeto, quer apoiando e alargando as propostas das crianças, quer apresentando propostas que podem ser enriquecidas ou modificadas pelas crianças. Neste sentido, é importante que o educador pense ao longo do projeto se aquilo que está a fazer é a motivar as crianças para o desenvolvimento do projeto ou se está a dar oportunidade para que as crianças participem real e genuinamente na decisão de desenvolver o projeto (Katz et al., 1998).

É também papel do educador, apelar para a participação de outros adultos da instituição e da comunidade que possam enriquecer o projeto com as suas contribuições (Katz et al., 1998).

O educador deve ainda ter em conta as fases pelas quais um projeto atravessa, que segundo Katz et al. (1998) são as seguintes: definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução; e, avaliação/divulgação.

De acordo com estes autores estas fases não são compartimentos estanques, antes estão interligadas, pois como vimos anteriormente um projeto implica flexibilidade e por isso, uma fase de execução por exemplo, pode dar origem a novos problemas e questões a serem pesquisadas.

Assim, numa primeira fase – Definição do problema “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar (...). Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto.” (Vasconcelos, n.d.: 14).

Nesta fase, o papel do educador é crucial. Segundo Katz et al. (1998), este deve centrar-se em escutar as sugestões, ajudar a formular ideias e ajudar a manter o diálogo/discussão, para que surjam questões mais complexas. Para além disso, é importante que o educador não se esqueça de dar a palavra a todas as crianças, estimulando também as menos participativas.

O educador pode ainda, nesta fase, em conjunto com as crianças e de forma a facilitar a leitura, realizar um mapa conceptual incorporando nele as ideias sobre o que

já se sabe e o que se deseja saber, sendo que estas ideias devem ser tidas em conta durante todo o processo.

Depois da definição do problema, segue-se uma segunda fase: planificação e desenvolvimento do trabalho. Nesta fase, “define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se as tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? (...)”(Vasconcelos, n.d.: 15).

Nesta fase, Katz et al. (1998) afirmam que cabe ao educador observar a organização do grupo, aconselhar, orientar, dar ideias e registrar.

Relativamente à fase seguinte – a terceira fase: execução, “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação (...). Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”.” (Vasconcelos, n.d.: 16).

Atendendo a Katz et al. (1998), neste momento, as crianças podem reposicionar-se em novas questões e voltar a planear a sua atividade.

É nesta fase que as crianças utilizam os vários recursos que têm à sua disposição, não só na sala como fora dela ou até mesmo fora da instituição. Cabe portanto ao educador o papel de interveniente, sendo que intervém para ajudar, levando as crianças a conseguirem fazer o ponto da situação.

Por fim, na última fase – quarta fase: avaliação/divulgação, onde as crianças realizam uma síntese da informação adquirida para a tornar apresentável aos outros. Esta é portanto, a fase da socialização do saber, dos novos conhecimentos que se tornarão assim, úteis aos outros, sendo para isso necessário adequar a informação ao público-alvo (Katz et al, 1998).

É também nesta fase que “avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas. Formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projetos e ideias que serão posteriormente exploradas.” (Vasconcelos, n.d.: 17).

Tendo por base Katz et al (1998), é também importante que nesta fase se compare o que as crianças aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente.

4.2.3.2. OS GRANDES SENTIDOS DO PROJETO

Tendo em conta a informação teórica acima referida sobre o que é a metodologia de projeto, parti então para a prática, desenvolvendo com o grupo de crianças da sala 09 do Colégio Fundação Alentejo um trabalho de projeto intitulado: “As Princesas”.

Este grupo de crianças era um grupo curioso, que tinha um interesse especial pelo “mundo da fantasia”, deixando-se deslumbrar por histórias e filmes sobre princesas da Disney, e que gostava essencialmente de brincar ao “faz de conta”, imaginando-se no papel dessas mesmas personagens dos contos de fadas. Para além disso, era um grupo que se sentia motivado a partilhar as suas descobertas. E foi a partir destas minhas observações sobre os interesses deste grupo de crianças e a partir do relato da descoberta de uma “princesa” em Évora que se desencadeou o projeto “As Princesas”. Neste sentido, foram realizadas diversas propostas que deram resposta às curiosidades das crianças sobre o projeto que nos encontrávamos a desenvolver, propostas essas que permitiram abordar as diferentes áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE (1997).

O projeto que se segue trata-se de um projeto de investigação, que embora tenha particular incidência nos interesses das crianças, partiu da proposta do adulto.

Com este projeto pretendi:

- Proporcionar às crianças o contacto com métodos de pesquisa de forma a encontrarem as respostas para as questões levantadas, de forma autónoma e responsável;
- Estimular o desenvolvimento de atitudes de cooperação, de entreajuda, de respeito pelo outro, de escuta do outro, trabalhando em união e num clima de participação democrática;
- Utilizar os recursos que rodeiam as crianças no seu próprio processo de aprendizagem, sejam eles recursos físicos ou humanos.

4.2.3.3. *NO QUE CONTRIBUIU?*

Este projeto passou pelas diversas fases que o sustentam e cuja denominação está acima referida por autores. Ao longo dessas fases foram sendo elaborados tanto por mim como pelas crianças registos escritos e fotográficos relativos às descobertas e às questões que iam surgindo. Estes registos foram sendo compilados em cartolinas, o que permitiu um fácil acesso à informação recolhida ao longo do desenvolvimento do projeto, dando azo a variadas consultas. Para além disso, estes registos permitiram regular o processo e avaliar as próprias crianças ao longo do mesmo, uma vez que sempre que íamos fazer um novo registo pensávamos primeiro em conjunto “o que é que aprendemos/descobrimos com isto?”. Estes registos em cartolina foram ainda úteis para no final do projeto ser feito um balanço com as crianças de todo o trabalho desenvolvido, possibilitando rever e avaliar todo o processo. Com eles, as crianças puderam identificar o que fizeram, tomando consciência da sua participação no projeto. Puderam também, relembrar como tudo começou e o que a partir daí foi feito para que o projeto progredisse, sem esquecer as aprendizagens que fizeram.

Tendo por base a utilidade que estes registos tiveram, sugeri às crianças que fizéssemos um livro como meio de divulgação do projeto, sendo as cartolinas cada uma das páginas do livro. As crianças concordaram com a ideia e enquanto fizeram uma capa para o livro eu utilizei um furador para furar cada cartolina que continha os registos. Posto isto, as crianças introduziram farpilho nos furos de cada uma dessas cartolinas, colocando-as por ordem, tendo em conta todo o processo desde a primeira coisa que fizemos até à última. No fim, dei um nó nas pontas do farpilho e fiz um laço. De seguida as crianças quiseram consultar o livro e foi notório o orgulho que sentiram ao ver o resultado de todo o trabalho por elas realizado durante aquele vasto período de tempo, o que permitiu não só o contacto com mais um livro, sendo este por sinal bastante significativo para as crianças, dado que representa o seu esforço e o seu trabalho, como também permitiu por esses motivos promover a valorização do livro por parte das crianças.

Assim, no dia de apresentação do projeto: “As Princesas” as crianças tiveram a oportunidade de contar orgulhosamente toda a história do projeto, desde o seu início até ao fim, folheando então cada página em cartolina que estava integrada neste livro, o que

ajudou a recordar o que tinha sido feito e conseqüentemente, facilitou toda a comunicação.

Foi portanto, esta última fase do projeto – *Fase IV: “Avaliação/Divulgação”* (Katz et al., 1998) – que contribuiu para promover o contacto das crianças com o livro, daí considerar relevante destacar apenas esta fase neste relatório.

Esse contacto para além de ter sido estabelecido com as crianças que desenvolveram o projeto, foi também concedido às restantes crianças da sala, dado que este livro foi posteriormente colocado na sala 09 à disposição das crianças, para que o pudessem ver e rever as vezes que quisessem.

Por fim, quero acrescentar que ao constituir-se como um livro informativo, este livro dá ainda oportunidade às crianças para aumentarem os seus conhecimentos após a sua consulta.



Fig. 27 – O livro que conta a história do projeto

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este último capítulo, é possível concluir que planificando idas à biblioteca da instituição semanalmente e planificando diversas formas de fazer chegar os livros da biblioteca do Colégio Fundação Alentejo às crianças das salas 06 – Creche e 09 – Jardim de Infância diariamente, tornou-se concebível o acesso dessas mesmas crianças a livros de qualidade.

Recorrendo-se muitas vezes aos momentos em grande grupo ou às dinamizações de histórias pelos familiares das crianças, realizaram-se explorações diárias com livros literários de qualidade, que foram colocados posteriormente à disposição das crianças com o intuito de permitir o acesso das mesmas a esses livros, acabando deste modo, por elas próprias beneficiarem do contacto com os livros.

Esses benefícios foram possíveis observar na forma como as crianças exploravam os livros. As suas explorações centravam-se na leitura icónica, o que lhes permitiu desenvolver com mais regularidade a sua criatividade e imaginação, e na leitura de memória, que trouxe benefícios ao nível do desenvolvimento de competências de leitura que partiram essencialmente dos momentos em que se lia para as crianças. Foram assim esses momentos, que despertaram nas crianças o desejo, interesse e motivação por contactar com os livros diariamente, através do seu manuseamento e leitura.

Foi então habitual, especialmente em contexto Jardim de Infância, as crianças pedirem aos adultos da sala para lhes lerem os livros trazidos de casa e/ou os livros da biblioteca, o que me permitiu partir para outras áreas curriculares com mais facilidade, quer através de conversas sobre as histórias após a sua leitura, ou realizando propostas tendo por base a história do livro anteriormente lida.

Para além disso, os livros da biblioteca puderam estar ao alcance das crianças com mais frequência pelo facto de lhes ter sido exigido certos cuidados com os livros, como por exemplo explorar os livros em cima das mesas; ter cuidado com a forma como os folheiam; colar com fita cola as páginas dos livros resgados, etc., o que estimulou nas crianças o cuidado com o livro e conseqüentemente, conduziu a que aparecessem menos livros estragados.

Desta forma, consegui responder a todos os objetivos estipulados inicialmente para esta investigação, ao mesmo tempo que consegui dar resposta à problemática, clarificando assim, o acesso que as crianças tinham aos livros de qualidade. Através

desta investigação, consegui explicar então como se caracterizava o contacto das crianças com os livros, questão que foi sendo elucidada ao longo de todo o relatório.

Esta investigação fez-me assim perceber que está nas nossas mãos poder fazer alguma coisa para melhorar o dia a dia das crianças numa instituição e que tudo é possível se os nossos esforços se centrarem nos objetivos que queremos atingir, refletindo diariamente sobre a forma como podemos atingi-los.

Contudo, não foi um percurso fácil, pois deparei-me com alguns entraves, que não me possibilitaram por exemplo, melhorar a literatura presente em ambas as salas de Creche e Jardim de Infância, uma vez que não me foi consentido realizar uma pequena biblioteca de sala com os livros da biblioteca da instituição, pois calculava-se que surgissem livros danificados. Também o facto de alguns dos livros de casa que apareciam na sala não serem livros de qualidade, não permitiu atingir este objetivo. E embora pensasse noutros recursos, como por exemplo ser eu a trazer livros de qualidade para as salas, não tinha capacidade financeira para acarretar com as despesas de compra de livros, nem poderia assumir a responsabilidade sobre empréstimos de livros da Biblioteca Pública de Évora, dado que existiam grandes probabilidades de aparecerem estragados. Porém, não desisti e todas as semanas pensava numa forma de permitir o acesso das crianças a livros de qualidade. No entanto, considero que melhorar a literatura das salas teria sido importante e recomendo para futuros trabalhos sobre este tema.

Tal como as educadoras, também senti algumas dificuldades, pois se por acaso não tinha planificado o contacto com o livro durante um certo momento no dia, mas se sentisse que se apropriava e que as crianças tinham necessidade ou interesse nisso, tinha que me deslocar à biblioteca da instituição para ir procurar, naquela panóplia de livros, um livro específico ou um livro que me parecesse mais interessante, despendendo algum tempo com isso quando muitas vezes era um recurso urgente apenas fazendo sentido para aquele momento em concreto. Também o facto de me ter sido exigida uma grande supervisão quando as crianças se encontravam a explorar os livros da biblioteca, não foi tarefa fácil, uma vez que tanto o grupo de Creche como o grupo de Jardim de Infância eram grupos grandes, com muitas crianças, e embora as propostas muitas vezes fossem realizadas em pequenos grupos, não era simples dar resposta aos interesses das crianças e ainda estar atenta às suas explorações e à forma como tratavam os livros.

À parte disso, ou talvez mesmo por isso, foi um percurso que me deu imenso gosto realizar e que me preparou para o meu futuro, desenvolvendo em mim competências para investigar e alargando os meus horizontes enquanto educadora, levando sempre comigo a partir de agora a conceção de professor-investigador e assumindo-me como tal.

Para além disso, este foi um percurso que me fez procurar seguir sempre os princípios que a APEI elege como referência: competência; responsabilidade; integridade; e, respeito, tendo sempre em conta o trabalho já realizado com as crianças; com as famílias; com a comunidade educativa; e atendendo também ao trabalho da própria instituição que assume, como referi anteriormente, diversas dimensões fundamentais que constituem as grandes áreas de intervenção das práticas educativas no Colégio Fundação Alentejo.

Deste modo, tendo como referência o Projeto Educativo da instituição e os respetivos Projetos Curriculares de Creche e de Jardim de Infância, assumi neste percurso uma ação que pretendeu não só mobilizar saberes como também valores. Porém, foi uma ação que pôde contar sempre com o grande apoio da equipa educativa destas salas que revelaram ter um grande espírito de cooperação, não só entre elas mas também para comigo. Trataram-me como um membro da equipa educativa deste Colégio, mantendo sempre face a mim uma atitude de encorajamento, que facilitou todo o percurso, tornando-me cada vez mais segura e confiante da minha ação. Isto, porque foram constantes as auto análises que fiz de mim própria e da minha ação enquanto educadora e que creio que são fundamentais nesta profissão, para que o nosso contributo seja cada vez maior e melhor.

Neste sentido, a minha prática foi constantemente refletida e apoiada não só na experiência como também nas aprendizagens que fiz enquanto aluna da Universidade de Évora, que serviram para que o desafio se torna-se cada vez maior, no sentido em que foi necessário fazer uma constante adequação da teoria aprendida em aula à prática vivenciada no dia a dia do Colégio Fundação Alentejo. Essa teoria ajudou-me sem dúvida a entender que postura deveria adotar face aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional e creio que teve reflexo no trabalho desenvolvido por mim nesta instituição.

Para além disso, também a minha própria pesquisa enquanto aluna auxiliou-me na procura permanente de teoria com vista à construção de um ambiente estimulante em

sala de atividades, que proporcionasse às crianças oportunidades de aprendizagem, valorizando sempre os diferentes saberes que cada criança já possuía.

Contudo, foi através da observação diária que realizei em cada contexto que pude ter noção de como estas aprendizagens poderiam ser significativas, uma vez que foi imprescindível planificar tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Foi então partindo desses interesses e necessidades que planifique a minha intervenção educativa, adequando assim as atividades ao grupo de crianças e indo ao encontro de um currículo integrado e flexível que proporcionou ao grupo aprendizagens nos vários domínios curriculares.

Neste percurso, também o contributo das crianças foi fulcral, dado que encontrei aqui crianças interessadas em aprender e que me levaram a entender que o modo de agir de um educador tem necessariamente consequências, que no meu caso penso terem sido muito positivas a todos os níveis, mas principalmente a nível afetivo emocional, uma vez que criei com ambos os grupos de crianças uma relação afetiva muito forte.

Para além disso, contactar com um grupo heterogéneo e com crianças com necessidades educativas especiais revelou-se também desafiante e por vezes complexo, visto que foi necessário arranjar estratégias que me permitissem integrar todas as crianças nos vários momentos do dia tendo em conta a sua idade ou capacidade intelectual.

Toda a articulação entre propostas da sala; propostas das crianças; necessidades das crianças; rotinas da sala e da instituição; trabalho de projeto; e, projeto investigação despertou então em mim a consciência para aquilo que é o verdadeiro trabalho do educador de infância que não é de todo fácil, mas que tem resultados muito gratificantes.

Este foi então um percurso que me proporcionou muitas aprendizagens e um crescimento pessoal e profissional muito grande, que me faz agora sentir preparada para entrar no mundo do trabalho como profissional de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, 1, 21-30.
- Arimateia, A. (2014/2015). Projeto Curricular da Sala 09 do Colégio Fundação Alentejo. Évora.
- Associação de Professores de Português & Associação de Profissionais de Educação de Infância (2005). *Porquê Ler ao Meu Bebê?* V. N. Gaia: Edições Gailivro, Lda.
- Balça, A. & Leal, E. (2014). A leitura no contexto da educação pré-escolar. *Álabe: Revista de la red de universidades lectoras*, (10), 1-11.
- Charréu, L. (2012). Arte Visual Contemporânea, Ilustração e literatura para a Infância: Fazendo Conexões Entre Mundos Criativos. *Revista Digital do LAV*, 5 (9), 1-20.
- Cruz, J.; Ribeiro, I.; Viana, F. & Azevedo, H. (2012). A Leitura de Histórias: Qualidade das Interações entre Pais e Filhos. *Diversidades*, 16-19.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – I Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – I Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Designação de Plano Nacional de Leitura. Acedido Julho, 2015, em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/apresentacao.php?idDoc=1>.
- Fernandes, P. (2005). Literacia emergente e contextos educativos. *Cadernos de Educação de Infância*, (74), 8-11.
- Folque & Artur (2014/2015). *Escalas de Avaliação da Qualidade: ITERS e ECERS*. Power Point apresentado na aula de Pedagogia da Educação de Infância dos 0 aos 6 anos.
- Fontes, V.; Botelho, M. L. & Sacramento, M. (n.d). *A Criança e o Livro: Aspectos Psicológicos, Pedagógicos e Literários*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Fraga de Azevedo, F. J. (2014). Literatura Infantil e Juvenil, Leitores e Competência Literária. In Azevedo, F. (2.ª ed.), *Literatura Infantil e Leitores: Da Teoria às Práticas*, 33-56. Porto: Porto Editora.
- Furtado, C. & Oliveira, L. (2011). Biblon: Plataforma de Incentivo a Leitura Literária para Crianças. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, 2 (1), 68-85.
- Harms, T. & Clifford, R. M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. Columbia University, New York and London: Teachers College Press.
- Harms, T.; Clifford, R. M. & Cryer, D. (1990). *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Katz, L.; Ruivo, J.; Lopes da Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica-Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar – Ministério da Educação.
- Lopes da Silva, M. I. & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica-Núcleo de Educação Pré-Escolar – Ministério da Educação.
- Magalhães, A. M. & Alçada, I. (1993). *Os Jovens e a Leitura*. Lisboa: Caminho.
- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *À Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Pimenta, M. J. (2014/2015). Projeto Curricular da Sala 06 do Colégio Fundação Alentejo. Évora.

- Pontes, M. A. & Fraga de Azevedo, F. J. (2007). O Fantástico e o Maravilhoso na Literatura Infantil: Um Estudo de Caso nas Escolas Públicas de Portugal e do Brasil. *Anais do 16.º Congresso de Leitura do Brasil*, 1-10.
- Pontes, M. A. & Fraga de Azevedo, F. J. (2008). A Criança e a Literatura Infantil: uma Relação Fantástica em sala de aula. *Infâncias Possíveis, Mundos Reais*, 1-11.
- Projeto Educativo do Colégio Fundação Alentejo (2014/2015). *É preciso ser-se capaz de inspiração e de ação*. Évora.
- Site da Horta das Figueiras. Acedido Janeiro, 2015, em <http://www.evora.net/jfhortafigueiras/>.
- Site do Colégio Fundação Alentejo. Acedido Janeiro, 2015, em <http://www.ego.com.pt/colegio/>.
- Sousa, M. J. & Batista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Vasconcelos, T. (n.d.). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Viana, F.; Ribeiro, I.; Baptista, A.; Brandão, S.; Costa, L. & Santos, S. (2014). Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância: Como a Investigação Suporta a Ação. In Viana, F. & Ribeiro, I. (coord.), *Falar, Ler e Escrever: Propostas Integradoras para Jardim de Infância*,(44-76). Carnaxide: Santillana.

APÊNDICES

Apêndice A – Entrevistas

Évora, janeiro de 2015

Entrevistadora: Daniela Henriques / Entrevistada: Educadora Ana Arimateia*¹

Esta entrevista pretende dar resposta aos objetivos estipulados para o projeto de investigação-ação, projeto este que consta na unidade curricular Pedagogia da Educação de Infância dos 0 aos 6 anos inserida no mestrado de Educação Pré-Escolar.

Qualidade dos livros do Colégio Fundação Alentejo

Sala 09*² VS Biblioteca

1. Tem por hábito ler os livros que estão na sala de atividades às crianças?
 - a. Se sim, com que frequência?
 - b. Se não, porquê?

Resposta educadora de Creche: Sim, costumo ler diariamente durante a tarde.

Resposta educadora de Jardim de Infância: Sim, costumo ler duas vezes por semana.

2. As crianças têm o hábito de ir buscar os livros que estão na sala de atividades e manuseá-los autonomamente?
 - a. Se sim, em que alturas específicas do dia o fazem?
 - b. Se não, porque acha que isto acontece?

Resposta educadora de Creche: Sim, em qualquer altura do dia; fazem-no sempre que querem.

Resposta educadora de Jardim de Infância: Sim, geralmente fazem-no quando estão a explorar/brincar nas áreas.

3. Como é que este grupo de crianças costuma explorar os livros que constam na sala de atividades?

Resposta educadora de Creche: As crianças mais velhas costumam ter cuidado com os livros; fazem leituras icônicas e nisto contam histórias para as restantes crianças. Quando isto acontece algumas das crianças mais novas juntam-se a estas crianças e ouvem as histórias que as mais velhas contam/criam.

Quanto às crianças mais novas, estas costumam rasgar os livros; levar os livros à boca e em alguns casos comem bocados dos livros.

Resposta educadora de Jardim de Infância: Costumam ver os livros e contam as suas histórias acompanhadas por outras crianças.

4. As crianças pedem-lhe para que lhes leia os livros que estão na sala de atividades?
 - a. Se sim, com que frequência?
 - b. Se não, porque acha que isso acontece?

Resposta educadora de Creche: Sim, pedem várias vezes ao dia e costumam ainda pedir que lhes leia os livros que estão em cima dos cacifos, fora do seu alcance.

Costumo também deixar as crianças mais velhas levar os livros para casa, caso queiram, e trazê-los no dia seguinte; porque sei que os tratam com cuidado.

Resposta educadora de Jardim de Infância: Sim, às vezes.

5. Consegue partir da história de um livro que está na sala para trabalhar outras áreas do currículo com as crianças?
 - a. Se sim, como o faz?
 - b. Se não, qual a razão que a leva a não conseguir?

Resposta educadora de Creche: Sim, obviamente. Exploro a história e tento adaptá-la à realidade das crianças. Tento não me cingir ao que está no livro, mas sim ir mais além, tentando assim abranger as várias áreas do currículo.

Resposta educadora de Jardim de Infância: Sim. Geralmente os livros que estão na sala até são utilizados para os trabalhos de projeto, uma vez que muitos são das Ciências.

6. Com que frequência leva as crianças à biblioteca desta instituição?

Resposta educadora de Creche: Costumo levar semanalmente, mas não é com o objetivo de exploração de livros. A dinâmica é mais: saberem ir buscar e ir guardá-los. Na biblioteca aproveito essencialmente para trabalhar a área de Formação Pessoal e Social.

Resposta educadora de Jardim de Infância: Todos os dias.

7. Tem por hábito ler os livros que estão na biblioteca da instituição às crianças?
- Se sim, quantos livros por semana costuma ler a este grupo de crianças?
 - Se não, qual a razão que a leva a não ler estes livros às crianças?

Resposta educadora de Creche: Sim, geralmente leio um ou dois na biblioteca e três ou quatro na sala. Às vezes até são as próprias crianças que escolhem os livros que querem levar da biblioteca para a sala.

Resposta educadora de Jardim de Infância: Sim, às vezes leio uns cinco e às vezes até leio mais que um por dia, mas geralmente leio os livros da biblioteca na sala.

8. As crianças têm o hábito de ir buscar os livros que estão na biblioteca da instituição e manuseá-los autonomamente?
- Se sim, quais os livros que as crianças têm tendência a ir buscar?
 - Se não, porque acha que isto acontece?

Resposta educadora de Creche: Sim, mas com a minha supervisão e das assistentes operacionais, pois são livros que é preciso ter um certo cuidado. Geralmente vão buscar os que estão ao seu alcance, embora por vezes queiram os que estão mais a cima.

Resposta educadora de Jardim de Infância: Sim, mas só mexem nos livros com a nossa autorização. Geralmente vão buscar os livros que lhes pareçam ser do seu agrado.

9. Como é que este grupo de crianças costuma explorar os livros que estão na biblioteca da instituição?

Resposta educadora de Creche: Costumam explorar em grupo e contam histórias uns aos outros. Mas é preciso que estejamos muito atentas para que não os estraguem.

Resposta educadora de Jardim de Infância: Geralmente exploram poucas crianças de cada vez e com cuidado.

10. As crianças pedem-lhe para que lhes leia os livros que estão na biblioteca da instituição?

- a. Se sim, com que frequência?
- b. Se não, porque acha que isto acontece?

Resposta educadora de Creche: Sim, sempre que vamos à biblioteca elas pedem.

Resposta educadora de Jardim de Infância: Sim, todos os dias e às vezes são elas próprias que escolhem os livros que querem que eu leia.

11. Consegue partir da história de um livro que está na biblioteca da instituição para trabalhar outras áreas do currículo com as crianças?

- a. Se sim, como o faz?
- b. Se não, qual a razão que a leva a não conseguir?

Resposta educadora de Creche: Sim, com mais facilidade do que com os livros que estão na sala. Primeiro escolho os livros que considero mais adequados para a idade das crianças e depois com esses livros exploro mais as imagens e a lição de moral.

Resposta educadora de Jardim de Infância: Sim, mas depende do tema do livro. Geralmente tenho uma conversa com as crianças depois de ler o livro e relaciono-a com as várias áreas do currículo.

12. Que formas têm as crianças para alcançar os livros da biblioteca da instituição que se encontram a uma altura superior a elas?

Resposta educadora de Creche: Ou pedem-nos para ir buscar os livros, ou vão buscar cadeiras e sobem-nas de modo a alcançar os livros. Há também casos em que tentam subir às estantes.

Resposta educadora de Jardim de Infância: Geralmente pedem ao adulto para ir buscar os livros, mas também se colocam em cima das cadeiras.

13. As crianças têm o hábito de lhe pedir para que lhes disponibilize os livros que estão na biblioteca da instituição fora do seu alcance?

- a. Se sim, com que frequência?
- b. Se não, porque acha que isto acontece?

Resposta educadora de Creche: Sim, as crianças mais velhas sabem que há livros em cima e às vezes pedem-nos.

Resposta educadora de Jardim de Infância: Sim, às vezes pedem quando querem algum livro específico.

14. Tem por hábito levar os livros da biblioteca da instituição para a sala de atividades?

a. Se sim, quanto tempo esses livros ficam na sala?

b. Se não, qual a razão que a leva a não levar esses livros para a sala?

Resposta educadora de Creche: Sim, durante algum tempo.

Resposta educadora de Jardim de Infância: Sim, durante um ou dois dias.

15. Quais as principais diferenças que encontra entre os livros da sala de atividades e os livros da biblioteca da instituição?

Resposta educadora de Creche: Os livros que estão na biblioteca são livros novos e com maior qualidade. Os livros que estão na sala de atividades são livros que as crianças podem explorar à vontade.

Resposta educadora de Jardim de Infância: Os livros que estão na biblioteca são livros mais variados, são em maior quantidade e estão em melhor estado que os da sala.

16. Quais as principais diferenças que encontra relativamente ao interesse e entusiasmo das crianças pelos livros que estão na sala de atividades comparativamente com os livros que estão na biblioteca da instituição?

Resposta educadora de Creche: Ficam mais entusiasmadas com os livros da biblioteca, mais atentas, mais interessadas.

Resposta educadora de Jardim de Infância: Ficam mais entusiasmadas com os livros da biblioteca devido às razões que apresentei na resposta anterior.

17. As crianças pedem-lhe para ir buscar livros à biblioteca ou elas próprias pedem para ir à biblioteca explorar livros e/ou ouvir histórias?

- a. Caso nenhuma se verifique, porque acha que isto acontece?

Resposta educadora de Creche: Geralmente pedem para ir buscar. Para ir à biblioteca geralmente é o adulto que diz.

Resposta educadora de Jardim de Infância: Pedem para ir buscar livros para ver na sala.

18. Quem escolhe os livros que estão na sala de atividades e os que estão na biblioteca da instituição?

Resposta educadora de Creche: Os que estão na sala são as educadoras que escolhem. Estão lá livros meus, do Colégio e de outras educadoras. Os que estão na biblioteca são livros escolhidos pela instituição, mas pedem opinião às educadoras. Normalmente são comprados na feira do livro que decorre no Colégio.

Resposta educadora de Jardim de Infância: Os que estão na sala foram escolhidos por mim. Alguns fui eu que trouxe, outros são da instituição e outros foram trazidos pela educadora Ana Rodrigues. Os que estão na biblioteca são livros comprados pela instituição.

19. Concorda com a escolha dos livros?

Resposta educadora de Creche: Gostava de ter outros livros na sala.

Resposta educadora de Jardim de Infância: Sim, são adequados ao grupo de crianças que tenho. Talvez não seja o ideal, mas é o possível. Não há tanta variedade, mas os que estão são de qualidade.

- a. Caso a resposta seja não ou se relacionar com a fraca qualidade dos livros da sala de atividades:

- i. Qual a razão que a leva a não concordar?

Resposta educadora de Creche: (Não se aplica).

Resposta educadora de Jardim de Infância: (Não se aplica).

- ii. Porque acha que não são colocados livros de qualidade na sala de atividades?

Resposta educadora de Creche: Porque as crianças rasgam-nos e estragam.

Resposta educadora de Jardim de Infância: (Não se aplica).

- iii. Quais as principais dificuldades que sente relativamente à fraca qualidade dos livros que se encontram na sala?

Resposta educadora de Creche: Não sinto grandes dificuldades, porque posso ir à biblioteca buscar os livros que desejo e trazê-los para a sala. Preciso apenas de estar perto das crianças quando estas os manuseiam.

(Para a educadora de Jardim de Infância decidi adaptar a pergunta para: Quais as principais dificuldades que sente relativamente ao facto de considerar não ter na sala os livros ideais?) Resposta educadora de Jardim de Infância: Por exemplo se levar os livros da biblioteca para a sala, as restantes crianças do Colégio não têm acesso a eles. Sinto também dificuldade em dar o meu apoio às crianças durante a exploração dos livros, pois o grupo é muito grande.

- iv. O que se pode fazer para melhorar a literatura presente na sala de atividades ou que estratégias se podem utilizar para que as crianças tenham acesso a livros de qualidade em qualquer momento do dia?

Resposta educadora de Creche: Trazer livros da biblioteca para a sala; pedir às famílias que tragam livros para a sala e aproveitar isso para fazer troca de livros; pedir às famílias que venham ao Colégio contar histórias durante a tarde.

(Para a educadora de Jardim de Infância decidi adaptar a pergunta para: O que se pode fazer para melhorar a literatura presente na sala de atividades?) Resposta educadora de Jardim de Infância: Podemos ensinar as crianças a manusear os livros e a tratar dos livros. Podemos também ajudar as crianças a cuidar dos livros para uma melhor utilização.

- b. Quais os principais livros que considera fulcral estarem diariamente ao dispor das crianças?

Resposta educadora de Creche: Livros com formas, cores, histórias, pois são os mais indicados para estas idades. É importante termos também imagens das famílias com texto.

Resposta educadora de Jardim de Infância: Livros variados. Devem-se trocar e colocar outros na sala.

*¹na entrevista apresentada à educadora de Creche: “Entrevistada: Educadora Maria João Pimenta”

*²título da entrevista apresentada à educadora de Creche: “Qualidade dos livros do Colégio Fundação Alentejo Sala 06 VS Biblioteca”

