



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre

ORGANIZAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DA BIBLIOTECA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Helena Isabel Marchão Henriques

Orientadora: Professora Doutora Teresa Mendes

Coorientadora: Professora Fernanda Barrocas

Outubro de 2013



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre

ORGANIZAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DA BIBLIOTECA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado para a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar sob orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Teresa Mendes e sob a coorientação da Professora Fernanda Barrocas

Helena Isabel Marchão Henriques

Outubro de 2013

“A concepção da criança como sujeito eminentemente cultural requer repensar tanto os seus ambientes de vida e experiência como as representações dos adultos sobre as crianças. Significa criar ambientes responsivos e desafiantes onde a criança é vista como sujeito da aprendizagem e não objeto respondente”

(Oliveira Formosinho &
Formosinho, 2013: 41-42)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus **pais** e **irmão** que contribuíram e permitiram que o meu sonho se realizasse, apoiando-me, acreditando em mim e fazendo com que eu nunca desistisse dos meus objetivos. Sem eles seria impossível ter chegado até aqui.

Ao **Filipe**, por todo o apoio nos momentos mais difíceis, acreditando em mim, encorajando-me a continuar e a atingir o meu objetivo.

Às minhas amigas, pelo apoio, por fazerem parte da minha vida e por estarem ao meu lado no decorrer deste longo percurso, em particular a **Lena**, a **Célia**, e a **Filipa**, que estiveram sempre presentes nos piores e melhores momentos ao longo da vida, mas essencialmente ao longo do Mestrado.

À Professora Doutora **Teresa Mendes**, pela orientação, ajuda e encorajamento ao longo de todo o processo de elaboração do relatório, mas essencialmente nos momentos mais difíceis da Prática e Intervenção Supervisionada.

À Professora **Fernanda Barrocas**, pelo apoio prestado na elaboração do relatório.

À instituição onde desenvolvi a minha Prática, e aos profissionais que integram o jardim de infância, mas, acima de tudo, às crianças com as quais tive o privilégio de trabalhar, pois sem elas o desenvolvimento do projeto não teria sido possível.

A todos, muito Obrigada.

RESUMO

Este estudo, que sucede o trabalho realizado na Prática e Intervenção Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, teve como propósito reorganizar e dinamizar a biblioteca da sala onde decorreu a nossa intervenção, transformando-a num espaço mais acolhedor e atrativo, onde práticas promotoras de hábitos leitores pudessem acontecer.

Partimos para esta tarefa ouvindo as educadoras e as famílias das crianças, sobre práticas e ambientes de promoção da *leitura*.

Escutámos principalmente as crianças sobre as possíveis soluções para o *problema*, depois de as termos conduzido para a sua descoberta.

A metodologia da investigação-ação possibilitou a permanente negociação das tarefas, a avaliação contínua do processo e a reflexão sobre os resultados que iam sendo alcançados, bem como os necessários ajustes das nossas práticas. A corresponsabilização dos intervenientes no processo potencializou a motivação e o envolvimento nas tarefas.

Os resultados permitem concluir que o nosso propósito foi conseguido. Ocorreram mudanças significativas no ambiente educativo que proporcionaram um notório crescimento intelectual das crianças.

A conceção e a realização do projeto permitiram-nos um maior entendimento da desejável articulação entre a teoria e a prática, entre a prática e a teoria.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; organização do ambiente educativo; área da biblioteca no jardim de infância; livro; Literatura Infantil

ABSTRACT

This study, that succeeds the work accomplished at the “Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar”, aimed the reorganization and promotion of the room’s library where our intervention took place. We intended its transformation in a more welcoming and attractive place, where some practices that would promote reading habits could happen.

We started that task listening to the teachers and children’s families about practices and environments that should promote reading.

We especially heard the children about the several possible solutions to this issue, after we conducted them to its discovery.

The methodology of action-investigation allowed the constant tasks’ negotiation, the continuous process’ evaluation and the reflection about the results that we were accomplished. It also allowed us as well to make several necessary adjusts to our practices. The intervening’s responsibility in the process maximized motivation and the involvement in the tasks.

The results led us to conclude that our goal was achieved. Several significant changes in the educational environment occurred that enabled a remarkable children’s intellectual growth.

The conception and realization of this project allowed us a better understanding of the desirable articulation between theory and practice.

Key-words: *Preschool education; Educational environment’s organization; Library’s area in Kindergarten; Book; Children’s literature.*

SIGLAS

Siglas:

- DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias;
- EPE – Educação Pré-Escolar;
- ME – Ministério da Educação;
- MEM – Movimento da Escola Moderna;
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;
- PIS – Prática e Intervenção Supervisionada;
- PNL – Plano Nacional de Leitura;
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo;
- LQEPE – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	13
Parte I – Enquadramento Teórico	16
Capítulo I – A educação de infância em Portugal nas últimas décadas – enquadramento teórico e legal.....	17
1. Educação Pré-escolar: perspetivas teóricas e modelos pedagógicos	17
2. Documentos legais orientadores das práticas educativas na Educação Pré-Escolar ..	20
2.1. Objetivos da EPE na <i>Lei de Bases do Sistema Educativo</i> e na <i>Lei-Quadro da Educação Pré-escolar</i>	20
2.2. As <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar</i> : um apoio às práticas profissionais do educador de infância	23
3. Modelos Curriculares para a Educação de Infância: o papel do livro e a importância do espaço da biblioteca.....	29
3.1. O Modelo Curricular High-Scope	29
3.2. O Modelo Curricular Reggio Emilia	32
3.3. O Modelo do Movimento da Escola Moderna	35
Capítulo II: Ambiente educativo e promoção da literacia na educação pré-escolar	38
1. Contextos educativos e literacia emergente: o lugar dos livros e da <i>leitura</i> no jardim de infância.....	38
2. Literatura Infantil e pedagogia do deslumbramento	41
2.1. A criança e o livro de qualidade estético-literária: fruição e motivação para a <i>leitura</i>	44
2.2. Literatura Infantil, promoção da <i>leitura</i> e educação literária na Educação Pré- escolar: o papel da biblioteca na sala de atividades do jardim de infância	46
Parte II – Investigação-ação	51
Capítulo I: Percurso e contexto	52

1. Percurso.....	52
1.1. A opção por uma metodologia de permanente reflexão: a Investigação-Ação	53
1.2. Instrumentos de recolha aplicados e processos utilizados na sua análise.....	56
2. Contexto	60
2.1. Estabelecimento educativo onde decorreu a ação	60
2.2. Caracterização da sala de atividades	61
2.3. Constituição e caracterização do grupo.....	62
Capítulo II: Ação em Contexto	63
1. Reflexão global da Prática e Intervenção Supervisionada.....	63
2. Descrição e análise das atividades implementadas ao longo do projeto de Investigação-Ação	71
3. Reflexão específica sobre o Projeto de Investigação-ação implementando: análise dos resultados obtidos	90
4. Reflexão final do Projeto de Investigação-Ação	106
CONCLUSÃO.....	110
BIBLIOGRAFIA	113
ANEXOS	120

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Calendarização do Projeto	73
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Votação para as ideias de melhoramento da biblioteca	79
Gráfico 2- Resposta à pergunta: " <i>Os teus pais normalmente leem para ti?</i> "	91
Gráfico 3- Respostas à questão: " <i>Em casa, fazes alguma atividade depois de te lerem uma história?</i> "	93
Gráfico 4- Respostas à pergunta: " <i>Quem preenche contigo a ficha de leitura dos livros que levas do jardim de infância para casa?</i> "	94
Gráfico 5- Resposta à questão: " <i>Qual foi a atividade que até agora mais gostaste de fazer para alterar a biblioteca?</i> "	95
Gráfico 6- Resposta à pergunta: " <i>Com que periodicidade lê ao seu filhos?</i> "	97

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Área da biblioteca antes da implementação do projeto	71
Figura 2- Visita guiada à biblioteca do 1.º Ciclo.....	75
Figura 3- Regras propostas pelas crianças para a biblioteca da sala de atividades	77
Figura 4- Esquema das ideias das crianças para a remodelação da área da biblioteca .	78
Figura 5- Tabela de registo da votação das preferências de cada criança	79
Figura 6- Cartão de requisição	81
Figura 7- Marcador e sua utilização	84
Figura 8- Construção do mural.....	85

Figura 9- Decoração do novo móvel para a área da biblioteca	86
Figura 10- Cavalete do livro do dia.....	87
Figura 11- Caixas com as respectivas cores para a disposição correta dos livros	89
Figura 12- Área da biblioteca remodelada	90

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Com este relatório pretendemos dar conta de todo o trabalho desenvolvido no decorrer da Prática e Intervenção Supervisionada (PIS), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Portalegre. Esta intervenção decorreu no segundo semestre do ano letivo de 2012-2013, num Jardim de Infância da rede pública da cidade de Portalegre.

Delineámos os seguintes objetivos, no âmbito da nossa prática, baseando-nos nas “Orientações Globais para o Educador”, enunciadas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE):

- ✓ Observar o contexto educativo e as práticas, de modo a recolher dados que possibilitem uma intervenção adequada ao grupo de crianças, no que respeita aos seus interesses, expectativas e níveis de maturação;
- ✓ Planear, de forma flexível, atividades de acordo com os dados recolhidos na observação participante e envolvendo as crianças nesse processo de planeamento;
- ✓ Agir de forma adequada, e com intencionalidade pedagógica, adaptando as atividades aos interesses, necessidades e nível maturação das crianças, no sentido de promover aprendizagens significativas de forma lúdica e integrada;
- ✓ Refletir e avaliar o processo e os efeitos decorrentes da nossa intervenção, retirando conclusões que possam vir a nortear as nossas práticas futuras.

A unidade curricular de *Observação e Cooperação Supervisionada*, que decorreu no primeiro semestre, possibilitou-nos o conhecimento e a análise do *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (Bertram e Pascal, 2009) que, por sua vez, nos permitiu o conhecimento do grupo de crianças, bem como da gestão e da organização do ambiente educativo da sala de atividades onde iríamos intervir. Para o efeito, procedemos ao preenchimento da ficha do estabelecimento educativo e da ficha do espaço educativo da sala de atividades, do referido documento.

A partir do conhecimento destas realidades e das reflexões que elas nos suscitaram, definimos o tema integrador do presente relatório – **Organização e Dinamização da Biblioteca no Jardim de Infância**. O tema pareceu-nos bastante oportuno, uma vez que constatámos que a área da biblioteca na sala de atividades tinha pouca relevância para as crianças que muito raramente a escolhiam, aquando das

atividades livres. Por outro lado, também era notório que as suas funcionalidades e potencialidades estavam pouco exploradas

Ora, é hoje consensual que nesta faixa etária é necessário desenvolver atividades com as crianças que contribuam para a formação de futuros leitores. Os diversos estudos que nesta área se têm realizado demonstram que o contacto das crianças com livros de qualidade é um inestimável contributo para o desenvolvimento do imaginário e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento cognitivo. No entanto, este contacto com o livro precisa de ser estimulado, deixando a criança *ler* à sua maneira, familiarizando-se com as imagens e com o texto escrito, observando o gesto de leitura dos outros, pois como afirma Mata (2008: 66) “As crianças apesar de ainda não saberem ler podem desenvolver ações e comportamentos de leitor que são essenciais para se tornarem mais tarde leitores envolvidos”. Quando a criança vive em ambientes onde existem hábitos de leitura, adquire com mais facilidade o gosto pela leitura.

É por isso que é tão importante que os livros estejam presentes na vida das crianças de forma lúdica, assim como os brinquedos e desde muito cedo. Reforçando esta ideia, Veloso (2003: 5), afirma que “o livro deve estar ao lado do biberão”.

No que diz respeito à Educação Pré-Escolar (EPE), não é seu objetivo ensinar a ler. A tarefa do educador é sensibilizar as crianças para a leitura, através de atividades lúdico-pedagógicas que lhes permitam desenvolver a curiosidade sobre as funcionalidades de diversos suportes de escrita e sobre os seus aspetos figurativos e conceptuais. Deste modo, estará a preparar a criança para a entrada no ensino formal, fazendo articulação e coordenação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico e, de algum modo, facilitando as futuras tarefas, já que o interesse em aprender a ler é despertado pelo desejo de alcançar a autonomia da leitura.

Pelo exposto se conclui que a área da biblioteca na sala de atividades deve merecer particular atenção, nomeadamente o espaço da sua instalação, a sua organização e gestão, bem como a sua dinamização.

Estruturámos o nosso estudo da seguinte forma:

A primeira parte é dedicada ao enquadramento teórico do trabalho e é constituída por dois capítulos.

O capítulo I aborda a situação da educação de infância em Portugal nas últimas décadas, incidindo nas mudanças estruturais entretanto ocorridas e no seu

enquadramento legal, referindo-nos mais particularmente aos aspetos relacionados com o nosso projeto.

Ainda neste capítulo, caracterizam-se os modelos curriculares para a Educação de Infância mais seguidos em Portugal, o **modelo High-Scope**, o **modelo Reggio Emilia** e o **modelo do Movimento da Escola Moderna**, incidindo no modo como cada um deles perspetiva a função do livro e da leitura na EPE, e o papel do educador neste particular contexto. Indicam-se também atividades preconizadas para a emergência da linguagem escrita, nomeadamente, a organização participada da biblioteca da sala de atividades e a sua natural integração nas rotinas diárias das crianças.

O capítulo II é dedicado ao ambiente educativo e à promoção da literacia no contexto da EPE. Releva-se a importância da Literatura Infantil para o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, bem como a importância do espaço dedicado à biblioteca. Enfatiza-se o papel do educador como mediador da leitura, indicando atividades promotoras da leitura em contexto pré-escolar.

Na segunda parte do trabalho, constituída por dois capítulos, apresenta-se o projeto de investigação-ação.

O capítulo I refere-se ao percurso e ao contexto da investigação. Indica-se a abordagem metodológica utilizada, referindo as suas características e as razões que nos levaram a optar por esta metodologia. Indicam-se também os instrumentos utilizados para a recolha de dados. É também neste capítulo que se apresenta o estabelecimento educativo onde decorreu a nossa intervenção e se caracteriza o ambiente educativo e o grupo de crianças com as quais trabalhamos.

O capítulo II é dedicado à reflexão global da *Prática e Intervenção Supervisionada* e à descrição e análise das atividades realizadas ao longo do projeto de investigação-ação.

Terminamos com a conclusão do estudo realizado no âmbito do projeto de investigação-ação implementado no contexto do jardim de infância, onde realizámos a nossa PIS.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – A educação de infância em Portugal nas últimas décadas – enquadramento teórico e legal

1. Educação Pré-escolar: perspetivas teóricas e modelos pedagógicos

Nas últimas décadas, Portugal tem assistido a mudanças estruturantes ao nível da educação pré-escolar, mudanças essas que se relacionam com a organização e a gestão do currículo, e os princípios legais e teóricos que lhes estão subjacentes, mas também com a alteração da filosofia face a esta etapa crucial na vida do ser em formação, e ainda com as práticas pedagógicas e profissionais do educador de infância.

Sendo considerada, nos documentos legais, nomeadamente na *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar* (Lei 5/97 de 10 de fevereiro), a primeira etapa da educação básica, a educação pré-escolar é hoje entendida numa dupla perspetiva – educativa e social -, dela se esperando a criação de contextos estimulantes e ricos em interações significativas para as crianças bem como a adoção de práticas educativas que promovam o desenvolvimento pessoal e social de cada uma delas, numa perspetiva de educação para a cidadania.

Assim, aos estudos que nos últimos anos têm surgido nesta área não são alheios os contributos teóricos construtivistas e socio-construtivistas de autores como Piaget, Vigotsky ou Bruner, entre outros. Estes autores, e seus seguidores, preconizam uma atitude pedagógica que respeite e valorize a criança no que concerne ao estágio de desenvolvimento em que esta se encontra, ao seu nível de maturação cognitiva, psicológica e relacional, ao seu ritmo individual de aprendizagem e às suas vivências pessoais, cabendo ao educador de infância adaptar o seu plano curricular e as suas práticas pedagógicas aos interesses, necessidades e expectativas das crianças que tem à sua guarda, e envolvê-las na tomada de decisões, valorizando as suas opiniões e integrando-as no desenho e na implementação do seu projeto educativo.

Em Portugal, os estudos efetuados por Alves Martins & Niza (1998), Formosinho (2007) e Mata (2008), entre outros, influenciaram, decisivamente, as práticas educativas no jardim de infância. Esses e outros estudos têm vindo a demonstrar que as práticas educativas sustentadas por uma pedagogia transmissiva centrada em conteúdos e nitidamente escolarizada, de que ainda hoje, lamentavelmente, como refere Marchão (cf. 2013: 26), se encontram muitos exemplos, não têm em conta

os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças nem os seus níveis de desenvolvimento e de maturação, não fomentam a sua participação ativa nem estimulam o seu espírito crítico e a sua capacidade reflexiva.

O educador que adota o «modo de fazer pedagógico transmissivo» a que alude Oliveira-Formosinho (2013), centra-se apenas em si e nas suas iniciativas, delimita os objetivos e planifica as atividades tendo em conta aquilo que julga ser importante “ensinar”, com o intuito de “preparar” a criança para a entrada no ensino formal. A criança é, neste modelo pedagógico, apenas recetora, não sendo considerada como um sujeito ativo e implicado na construção dos seus saberes. A ela apenas lhe é exigido que memorize e reproduza o que o educador “ensinou”, naturalmente de forma totalmente acrítica.

Ora, tal como salientam Oliveira-Formosinho & Formosinho, recuperando o pensamento de Freire (1975: 84-85), esta pedagogia transmissiva

“[...] faz da educação um ato de depositar, transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Nesta conceção bancária da educação, o educador é quem educa, sabe, pensa, diz a palavra [...] com a sua autoridade funcional e é o sujeito do processo” (Oliveira-Formosinho, 2013: 17).

As práticas que se baseiam nesta pedagogia de tipo transmissivo privilegiam assim a ação dirigida para um modo de atuação escolarizado, em que as aprendizagens das crianças são “forçadas” e aceleradas, as suas iniciativas são desvalorizadas e os saberes que possuem não são tidos em conta. Apenas se pretende que as crianças memorizem os conteúdos transmitidos pelo educador, no desenvolvimento das atividades que este propõe, muitas vezes com recurso a fichas e a exercícios que, à luz das teorias socio-constructivas e do desenvolvimento infantil, não fazem qualquer sentido na educação pré-escolar. Esta pedagogia de natureza transmissiva pressupõe que a criança, por ser pequena, é um ser que não sabe negociar, escolher e que não possui capacidades de expressar corretamente as suas ideias e desejos, devendo por isso manter-se em estado de inércia e passividade.

Daí se compreende que tais práticas tenham passado a ser questionadas e substituídas por outras, alicerçadas na pedagogia participativa, que se propõe canalizar as atividades para os interesses, as expectativas e as necessidades das crianças. À luz desta pedagogia, “[...] as crianças e os adultos que desenvolvem atividades e projetos (através do pensar, fazer e refletir em companhia) afirmam-se como coatores da

aprendizagem como uma base para a construção do saber” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013: 31).

Neste sentido, na planificação do educador, a escuta, o diálogo e a negociação têm um papel determinante, tornando-se a base da sua prática pedagógica. Desta forma, o educador atento e responsivo vai adequando e adaptando, progressivamente, a sua planificação às necessidades, conceções e interesses demonstrados pelas crianças, ao mesmo tempo que se preocupa em criar ambientes educativos que proporcionem aprendizagens significativas, duradouras e motivantes para as crianças, o que irá contribuir para o empenho na sua realização. Com efeito, esta pedagogia participativa,

“[...] sobretudo diz respeito às oportunidades criadas através de estratégias diferenciadoras, mas promotoras de igualdade e de equidade, e que permitem que cada criança e adulto deem o melhor de si, mostrem as suas capacidades e competências e se impliquem de forma criativa e dinâmica, ativa e transdisciplinar” (Marchão, 2013: 28).

Cabe, assim, ao educador a responsabilidade de facilitar o processo de integração de cada criança no grupo, de contribuir para a sua formação pessoal e social, para o desenvolvimento do seu espírito crítico e para a aquisição de aprendizagens integradoras que deverão ocorrer em situações contextualizadas e significativas para o grupo e para cada criança em particular. O educador deve igualmente promover um ambiente educativo rico em experiências positivas para a criança para que esta se torne um ser cada vez mais participativo e interveniente em todo o processo educativo.

Nesse sentido, a criança, à luz das teorias e dos modelos curriculares mais difundidos nas últimas décadas, nomeadamente o **modelo High Scope**, o **modelo Reggio Emília** e o **modelo do Movimento da Escola Moderna**, como adiante veremos, deverá ser estimulada e incentivada a envolver-se ativamente na tomada de decisões que afetam e/ou presidem à dinâmica da sala de atividades. De realçar ainda que, para além dos contributos teóricos que têm permitido sustentar e fundamentar as opções metodológicas do educador de infância, também os documentos oficiais que norteiam e orientam as suas práticas contribuíram, decisivamente, para a renovação das mesmas, como veremos de seguida.

2. Documentos legais orientadores das práticas educativas na Educação Pré-Escolar

2.1. Objetivos da EPE na *Lei de Bases do Sistema Educativo* e na *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar*

Publicada em 1986, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (decreto-lei nº 46 de 1986 de 14 de Outubro), confere à educação pré-escolar os seguintes objetivos:

- “a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.”

Este documento legal veio demonstrar que a educação pré-escolar se institui como uma etapa fundamental na formação da criança, nomeadamente ao nível da sua socialização e do seu desenvolvimento, como refere Bairrão (1997: 31): “[...] a análise das finalidades que a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) atribui ao sistema pré-escolar permite depreender que se valoriza essencialmente a promoção de um desenvolvimento global e harmonioso da criança”. Com a publicação da referida LBSE, que coloca a educação pré-escolar no sistema educativo, embora sem carácter obrigatório

(cf. Marchão, 2012: 35), e com a implementação, em 1997, do *Programa de Expansão de Educação Pré-Escolar*, inicia-se um processo de ramificação de instituições públicas e privadas que não só valorizou esta primeira etapa do sistema educativo como permitiu o alargamento da rede nacional de educação pré-escolar até aos dias de hoje.

Também em 1997 surgem dois documentos orientadores para a educação pré-escolar, com claras implicações na reorganização curricular da EPE e nas práticas educativas dos educadores de infância: a *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*, (Lei 5/97 de 10 de Fevereiro) que consagra a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, e as *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (OCEPE), (Despacho nº 5220/97), documento que serve de orientação para a prática dos profissionais da educação pré-escolar (EPE), como adiante veremos.

Assim, e de acordo com *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (LQEPE),

“[...] a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

Com efeito, um ambiente familiar equilibrado contribui para que as crianças se desenvolvam harmoniosamente, a todos os níveis, devendo contudo existir uma articulação entre o jardim de infância e a família no sentido de contribuir para o bem-estar da criança e para que a sua adaptação a esse novo espaço se processe de forma equilibrada, tranquila e sem sobressaltos. A entreaajuda entre os diversos agentes educativos, nomeadamente entre o educador de infância e os encarregados de educação, só trará vantagens e benefícios para a criança, que assim mais facilmente se sentirá apoiada, acarinhada, segura e confiante - condições essenciais e determinantes para o seu conforto e para a sua participação ativa no ambiente educativo. Na verdade, como sublinham Hohmann & Weikart (2009: 63), “[...] um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa, porque esta é, basicamente, um processo social interactivo.”

Nesse sentido, LQEPE consagra, entre outros, os seguintes objetivos para a educação pré-escolar:

“a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;

- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.”

Do conjunto de objetivos enunciados, ressalta a ideia de que a EPE deve garantir às crianças variadas experiências positivas que contribuam para o seu desenvolvimento global, tendo em conta as características e necessidades individuais bem como os ritmos de aprendizagem de cada criança. Estas experiências devem promover variadas linguagens e contribuir para estimular o pensamento crítico e o prazer da descoberta, procedimentos que facilitam a aquisição da autonomia individual, a socialização e o desenvolvimento intelectual, ao mesmo tempo que permitem a construção de um caminho consciente e seguro que conduzirá as crianças a uma nova etapa do seu percurso de vida - o Ensino Básico.

A LQEPE insiste, portanto, na necessidade de se criarem, neste contexto específico, as condições favoráveis ao desenvolvimento global da criança, à sua socialização e ao seu bem-estar, incentivando para isso a colaboração das famílias no acompanhamento do processo de integração dos seus educandos bem como a participação e o envolvimento nas atividades promovidas pelo jardim de infância.

Insiste também a LQEPE na defesa dos princípios de democracia e igualdade, que deverão estabelecer os alicerces de uma educação para a cidadania plena. Tal significa que a criança, quer na *Lei de Bases* quer na *Lei-Quadro*, é perspectivada como um ser em crescimento, que deverá ser respeitado e valorizado pelas suas características individuais, e sobretudo envolvido num clima educativo que favoreça o seu bem-estar e a sua segurança.

2.2. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar: um apoio às práticas profissionais do educador de infância

Tal como os documentos legais anteriormente referidos, também as OCEPE se instituem como um documento orientador das práticas educativas do educador de infância, estruturando-se por áreas de conhecimento e domínios que deverão nortear não só as práticas do educador mas todo o processo de conceção, planificação e execução do projeto curricular que o educador deverá arquitetar e implementar na sua sala de atividades, não esquecendo que, como defende Gabriela Portugal, o “[...] educador deve conceber e desenvolver o respectivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Portugal, 2009: 11).

As OCEPE definem assim os princípios de organização das práticas educativas quotidianas nas instituições de EPE, que se devem nortear pela qualidade e por um conjunto de referências pedagógicas e curriculares comuns às diferentes instituições. Das referências comuns, fazem parte a preocupação com a visibilidade da EPE e a necessidade de os seus objetivos e práticas serem pensados com a finalidade da continuidade educativa. Deste modo, deseja-se que o educador adote atitudes diversificadas e sistemáticas de diagnóstico, planeamento, intervenção e reflexão, de modo a estabelecer uma articulação vertical e de continuidade educativa com o professor do 1º ciclo do ensino básico. Daí que as OCEPE assinalem a importância de o educador adotar atitudes sistemáticas e interligadas nas suas práticas, tais como: observar; planear; agir; avaliar; comunicar e articular. No capítulo «Orientações globais para o educador» (ME, 1997: 25 – 28), as OCEPE explicitam precisamente a necessidade de, em síntese, o educador:

a) **Observar** cada criança e o grupo, de modo a adquirir um conhecimento sobre as suas capacidades, dificuldades e interesses; conhecer os contextos familiares de cada criança; compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem das crianças.

b) **Planear** todo o processo educativo de acordo com informações recolhidas sobre o grupo e sobre cada criança, proporcionando um ambiente educativo que estimule o desenvolvimento das crianças e, ao mesmo tempo, promovendo atividades diversificadas e significativas que conduzam à igualdade de oportunidades.

c) **Agir** de modo a concretizar, na ação, as intenções educativas com a constante adaptação às propostas sugeridas pelas crianças, aproveitando situações e momentos imprevistos.

d) **Avaliar** tomando consciência da ação, de forma a adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e avaliar os percursos desenvolvidos pelas crianças, incluindo-as nesse processo.

e) **Comunicar** com os pais das crianças e com outros adultos que também possuem responsabilidade na educação das crianças, nomeadamente colegas do Ensino Básico e auxiliares de ação educativa, informações que adquiriu sobre as crianças e sobre o modo como estas evoluíram.

f) **Articular** a continuidade educativa, para permitir a progressão das crianças, assegurando assim uma boa transição para a etapa seguinte.

Pese embora o que tem vindo a ser exposto, as OCEPE

“[...] não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (ME, 1997: 13).

Como organizador e gestor do currículo, o educador terá de (i) saber argumentar e refletir sobre os objetivos da EPE; (ii) organizar o espaço educativo e as áreas de conteúdos de modo integrado; (iii) promover a continuidade educativa e (iv) planear as atividades com intencionalidade educativa, adaptando as experiências e os momentos de aprendizagem a cada criança e ao grupo. Neste sentido, o desenvolvimento do currículo precisa de educadores com conhecimentos teóricos suficientes sobre a forma como a criança se desenvolve e aprende ao mesmo tempo, não devendo esquecer os seguintes

fundamentos: a) O desenvolvimento e a aprendizagem são duas vertentes indissociáveis; b) A criança é o sujeito do processo educativo; c) O saber constrói-se de forma articulada, “[...] o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de um forma globalizante e integrada” (ME, 1997: 14); d) A exigência de resposta a todas as crianças, individualmente, “[...] pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (ME, 1997: 14).

À semelhança dos objetivos estabelecidos pela LQPEPE, nas OCEPE privilegiam-se a inclusão e a inserção social, ao nível dos domínios do desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social, que, por norma, delimitam a organização curricular. As áreas de conteúdos que, em termos curriculares, se encontram interligadas e contextualizadas, permitirão que as crianças desenvolvam o seu espírito crítico e as suas capacidades de aprender a aprender.

O desenvolvimento das áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE devem partir dos conhecimentos que a criança já possui, privilegiando a espontaneidade e o carácter lúdico das tarefas, de modo a que criança se relacione com os outros, compreenda o que é pretendido na busca de respostas às questões que a realidade educativa lhe vai colocando.

Na verdade, “[...] uma abordagem baseada no jogo e na brincadeira [...] deverá ser complementada com estratégias e actividades mais estruturadas e orientadas pelo educador, onde este poderá introduzir novos materiais, situações ou informações, adequadas às necessidades e interesses das crianças” (Mata, 2008: 34). Ao educador cabe, portanto, a responsabilidade de proporcionar oportunidades variadas e com níveis de complexidade progressivamente mais elevados, partindo de abordagens lúdicas.

As OCEPE definem como áreas de conteúdo essenciais na EPE: a) a **área de Formação Pessoal e Social**; b) a **área de Expressão e Comunicação**, que engloba os **domínios das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical**, o domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** e o **domínio da Matemática**; e c) a **área de Conhecimento do Mundo**.

A **área de Formação Pessoal e Social** é caracterizada por ser uma área transversal a todas as outras, devendo promover nos mais novos “[...] atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a

resolução dos problemas da vida” (ME, 1997: 51). Nesta área, inclui-se a educação para a cidadania e para os valores, que deverão ser aprendidos, e não ensinados, através das vivências individuais e nas relações com os outros, devendo o educador fomentar na criança a consciência de si própria e dos outros, inserindo-a num ambiente de bem-estar e de valorização da sua autoestima, num ambiente onde a criança é ouvida e escutada. Como forma de participar na vida conjunta do grupo, deverá ser prevista, a promoção da independência, da autonomia e do sentido de responsabilidade de cada criança.

A **área de Expressão e Comunicação** é a única que se subdivide em domínios, que se pressupõem que estejam intimamente relacionados porque “[...] todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros [...]” (ME, 1997: 56).

Relativamente ao **domínio das Expressões**, as OCEPE estabelecem os princípios orientadores da prática educativa na EPE no que diz respeito à **Expressão Motora**, à Expressão Dramática, à **Expressão Plástica** e à **Expressão Musical**. Assim, a **Expressão Motora** desenvolve-se através da motricidade fina, da motricidade global e dos jogos de movimento; a **Expressão Dramática** com o recurso ao jogo simbólico e ao jogo dramático; a **Expressão Plástica**, através de meios de representação e comunicação diversificados; e a **Expressão Musical**, nas modalidades de escutar, cantar, dançar e tocar. Estes domínios completam-se entre si e constituem um dos pilares em que, no nosso entendimento, deve assentar a educação pré-escolar, pelas oportunidades que concedem à criança de brincar e experimentar diversas linguagens, de assumir papéis diferenciados através do jogo simbólico e dramático, e de praticar diferentes jogos de movimento no domínio físico-motor. Desta forma, efetuam aprendizagens transversais e integradoras de forma lúdica e divertida.

Em relação ao **domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, existem dois objetivos principais, a saber: a) Promover o desenvolvimento da linguagem oral das crianças; b) Promover a emergência de conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Para a prossecução destes objetivos, o educador deve incrementar, ao nível da oralidade, o gosto pelo diálogo e a vontade de comunicar, explorando o carácter lúdico da linguagem em diversificadas situações e adequando as funções da linguagem a cada contexto. Além disso, o educador deve criar um clima onde “[...] a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (ME, 1997: 66).

No que diz respeito à abordagem à escrita, o educador deve estimular a curiosidade das crianças e envolvê-las num ambiente rico em materiais e suportes diversificados de escrita (jornais, revistas, livros...) para que as crianças possam ir adquirindo conceções sobre a funcionalidade e os aspetos figurativos e conceptuais da escrita (cf. Mata, 2008). As investigações nesta área têm vindo a demonstrar que as crianças já possuem conhecimentos sobre a leitura e a escrita mesmo antes de saberem ler ou escrever. Tal facto resulta das constantes interações com a linguagem escrita que as crianças realizam em contextos informais do seu quotidiano. Esta *literacia emergente* desenvolve-se precisamente quando as crianças “[...] se envolvem em situações de exploração funcionais reais, associadas ao dia-a-dia (...)” (Mata, 2008: 10).

Segundo a mesma autora, os conhecimentos emergentes de literacia são diversificados e podem dividir-se em quatro tipos:

“- Os conhecimentos ligados à percepção da funcionalidade da leitura e da escrita;

- os conhecimentos associados a aspectos mais formais, como as convenções e associações entre linguagem oral e linguagem escrita;

- os conhecimentos relacionados com as estratégias e comportamentos de quem lê e escreve;

- e as atitudes face à leitura e à escrita” (Mata, 2008: 10).

Nesta perspetiva, o livro terá, inevitavelmente, de estar presente das práticas educativas adotadas no jardim de infância, por diversos motivos que explicitaremos de forma mais detalhada no capítulo seguinte. Para já, parece-nos importante realçar a necessidade de existirem, nas salas do jardim de infância, diversos tipos de livros – livros-brinquedo, livros *pop-up*, livros informativos, livros de qualidade estético-literária e outros -, que, cumprindo funções distintas, devem estar em bom estado e acessíveis às crianças, para que elas os procurem livremente, para que os folheiem, se deslumbrem com o poder expressivo das ilustrações artísticas, e para que se aventurem a *ler* antes de saberem ler, soltando a sua capacidade imaginativa e desenvolvendo o gosto pela *leitura*.

De facto, cremos que não basta o educador ler ou contar histórias para as crianças na Hora do Conto (um momento mágico e imprescindível no quotidiano da sala de atividades, aliás, como veremos). É preciso alimentar o gosto das crianças pelo ato de ouvir ler, mas é igualmente necessário *levar* as crianças até aos livros, ou “apenas”

mostrar-lhes o caminho e deixá-las livremente ir ao seu encontro. No entanto, como constatou Marques Veloso em alguns dos seus estudos, existe ainda, em muitos jardins de infância, um “[...] reduzido investimento numa vertente importantíssima, os livros, e a reduzida ou nula importância dada à promoção da leitura” (Veloso, 2001: 2).

O mesmo autor refere que tal é visível, por exemplo, quando se observa a área da biblioteca em algumas salas de atividades na região do Porto: os livros são ainda em número reduzido, não se encontram em bom estado, estão quase sempre desarrumados ou arrumados sem qualquer critério, e, mais grave ainda, são quase sempre livros destituídos de qualidade.

Ora, como preconizam as OCEPE, “[...] o contacto e a frequência de bibliotecas pode também começar nesta idade, se as crianças tiveram oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e de cultura” (ME, 1997: 72). Para que tal aconteça, o educador deve adotar uma postura que permita escutar as opiniões das crianças, perceber a forma como gostariam de organizar e dinamizar a biblioteca, suscitar o seu envolvimento e a sua participação ativa na conceção, remodelação e decoração do espaço, na seleção e organização dos livros e na livre exploração da biblioteca¹.

O **domínio da Matemática** é desenvolvido através das vivências diárias da criança, isto é, através das noções de tempo e espaço, com a identificação de princípios lógicos: classificação, formação de conjuntos, seriação e ordenação, construção progressiva da noção de número, estabelecimento de padrões, experiências de medição e pesagem e ainda através da resolução de problemas. No processo de resolução de problemas, “[...] não se trata de apoiar as soluções consideradas correctas, mas de estimular as razões da solução, de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico” (ME, 1997: 78). Esse confronto de variadas soluções para a resolução de um problema comum leva a que as crianças construam progressivamente noções mais próximas da realidade.

A **área do Conhecimento do Mundo** relaciona-se com a curiosidade das crianças em descobrirem o porquê das coisas. É essa curiosidade e esse desejo de saber

¹Esse foi, aliás, o propósito do projeto de investigação-ação que implementámos durante a nossa Prática e Intervenção Supervisionada, em 2012-2013, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Portalegre.

mais que a EPE visa fomentar, devendo o educador estimular a aquisição de conhecimentos sobre o mundo, promover a sensibilização para as ciências (naturais, sociais e humanas), recorrendo ao rigor científico, e utilizando materiais e recursos diversificados e apropriados, sabendo porém que, tal com é defendido nas OCEPE (ME, 1997: 85), “[...] o tratamento da área do Conhecimento do Mundo não visa promover um saber enciclopédico, mas proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças que podem não estar obrigatoriamente relacionadas com a experiência imediata.”. Trata-se, no fundo, de despertar a curiosidade das crianças relativamente ao mundo que as rodeia, através de atividades lúdicas de caráter experimental.

Conclui-se assim que, apesar de ter ao seu dispor documentos legais que o ajudam no processo de planificação das atividades a implementar nas suas práticas educativas, o educador deve ter sempre em conta que ele é o gestor do currículo e que deve concebê-lo e adequá-lo às características e necessidades das suas crianças, mobilizando os seus conhecimentos e aproveitando os pressupostos enunciados pelos diversos modelos curriculares, numa perspetiva articulada e integradora, de modo a conceber e gerir o Projeto Curricular de Grupo/Turma, de forma pertinente e criteriosa.

3. Modelos Curriculares para a Educação de Infância: o papel do livro e a importância do espaço da biblioteca

Alguns modelos curriculares que têm vindo a ser praticados em Portugal nas últimas décadas, e dos quais destacaremos, pela sua relevância nas práticas educativas dos educadores de infância, os **modelos High-Scope**, **Reggio Emilia** e ainda o **modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM)**, surgem associados às pedagogias participativas e ilustram a opção pela perspetiva sócio-construtivista, fundamentada nas teorias de Piaget, Vigotsky e Bruner entre outros, reconhecendo o papel central e crucial da criança, bem como do meio social na construção do seu desenvolvimento cognitivo.

3.1. O Modelo Curricular High-Scope

O **modelo de High-Scope** foi iniciado, nos Estados Unidos, por David Weikart, presidente da Fundação de Investigação Educacional *High-Scope*, nos anos 60 do século passado. Tendo primeiramente sido destinado a crianças com dificuldades de

aprendizagem, veio, progressivamente, a ser aplicado a um vasto contexto educativo, pelos bons resultados obtidos, na sua primeira fase de implementação. É um modelo piagetiano de orientação cognitivista e construtivista que visa proporcionar às crianças a manipulação e exploração de novas experiências, concebendo a criança como um ser que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, as situações e os acontecimentos. Neste sentido, a aprendizagem é centrada nas crianças, que são consideradas o centro da ação educativa. Assim, a observação da criança e o conhecimento de todo o grupo são o ponto de partida para a planificação do educador e para a construção da prática na sala de atividades. Tal como diz Oliveira-Formosinho, (2013: 77), através

“[...] da observação o educador sabe muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustem a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta. Em resumo, o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e que pode vir a saber. Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É que isso permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança.”

Podemos concluir que esta aprendizagem ativa defendida por este modelo depende essencialmente da interação positiva entre os adultos e as crianças. Os adultos deverão apoiar e incentivar as conversas e brincadeiras das crianças, deverão ouvi-las com atenção e fazer os comentários e observações que forem considerados pertinentes. Assim, a criança sentir-se-á confiante e com à vontade para manifestar os seus pensamentos e sentimentos.

O espaço é, segundo este modelo, um meio fundamental de aprendizagem, que deve exigir do educador um grande investimento na sua organização ao nível das diferentes áreas, bem como dos materiais e equipamentos que as compõem.

Segundo Oliveira-Formosinho (2013: 85),

“A organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados são a primeira forma de intervenção do Educador ao nível do currículo *High-Scope*. Assim permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela manipula), e permite-se ao Educador uma consonância entre as mensagens verbais e não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma

facilitação das suas propostas. De facto, para Piaget, a maturação, a experiência com os objetos, a transmissão social e a equilíbrio são fatores que explicam o desenvolvimento da inteligência, a construção do conhecimento”.

Este modelo apoia-se em cinco princípios básicos, definidos por Hohmann, Banet & Weikart (1995): a) A aprendizagem pela ação; b) As interações positivas entre adulto e criança(s); c) Um ambiente de aprendizagem agradável para a criança; d) Uma rotina diária consistente; e) A avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa.

Deste modo, como afirma Cardoso (2013),

“[...] a criança aprende por si própria, abrindo portas e fechando janelas, ou seja, explorando e percorrendo um percurso partilhado de experimentação, de indagação, de reflexão e de descoberta. O acumular de vivências individuais ou conjuntas – partilhadas com outras crianças, com o educador, com a família, com outros agentes educativos ou com a comunidade – em torno das *experiências-chave* é, sem dúvida, o culminar de aprendizagens significativas e efetivas” (Cardoso, 2013: 16).

Este modelo concebe o desenvolvimento de adultos e crianças numa perspetiva construtivista e interacionista, uma vez que se baseia na “[...] construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar, através da ação e da reflexão sobre ação, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da ação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2013: 72).

Uma rotina consistente, claramente explicitada pelo adulto, visa a segurança e a independência da criança. Interiorizando a sequência da rotina, a criança pode organizar o seu tempo e as suas atividades de forma mais independente. O tempo dado a cada momento da rotina diária deve permitir à criança acabar independentemente os seus planos.

“A rotina comporta trabalho individual da criança, decisões individuais da criança, realizações individuais da criança, embora naturalmente apoiadas. Também comporta atividades de pequenos grupos e do grande grupo, com vista à interação e à cooperação que permitem processos autorreguladores da existência do *self* autónomo e da conservação do outro” (Oliveira-Formosinho, 2013: 83).

De realçar ainda que, neste modelo curricular, e de modo a desenvolver a autonomia intelectual da criança, o educador deve ter em conta a natureza e a qualidades dos materiais a serem utilizados pelas crianças, para além da conceção e da

organização do espaço. Assim, os materiais devem ser resistentes e de fácil acesso para que as crianças os consigam manipular de forma autónoma e segura. Quanto à organização do espaço, esta implica a existência de áreas diferenciadas nas salas de atividades do jardim de infância (casinha, garagem; leitura e escrita, entre outras).

No que diz respeito ao papel dos livros e da leitura, este modelo observa que a criança que mais frequenta, de forma espontânea, a área da leitura e escrita mais facilmente desenvolve comportamentos de literacia emergente. A localização desta área deve estar próxima de outras para que o desenvolvimento de atividades integradas seja facilitado; deve também ocupar um lugar que permita um ambiente propício à *leitura*, confortável e iluminado. E como o binómio leitura–escrita é indissociável, nesta área deverão também existir materiais de escrita, convidando as crianças para experimentações neste domínio.

Prateleiras baixas que possibilitem uma melhor acessibilidade aos livros, uma expressiva variedade de tipos de livros e uma boa exposição são critérios fundamentais para a organização desta área. Assim, os livros devem estar expostos pela capa e não pela sua lombada; o tipo de livros existentes deve ser o mais variado possível, como por exemplo, livros elaborados pelas crianças ou por adultos; livros-objeto, livros informativos, livros de qualidade estética e literária que permitam o desenvolvimento da sensibilidade artística da criança e que lhe proporcionem o prazer de ouvir ler.

Deste modo, e fruto do processo de maturação e envolvimento ativo da criança no ambiente que a rodeia, em conjunto com as interações que realiza, a literacia emergente “[...] desenvolve-se de uma forma natural em sítios nos quais ler seja uma experiência agradável [...]” (Hohmann & Weikart, 2009: 204), como deverá ser o caso da área da biblioteca, que deverá ser livremente explorada pelas crianças, ou dinamizada pelo educador com uma clara intencionalidade lúdica e /ou pedagógica.

3.2. O Modelo Curricular Reggio Emilia

Este modelo caracteriza-se pela importância que dá ao envolvimento dos pais e da comunidade no processo educativo das crianças. Isto deve-se à sua origem que remonta ao período após a 2ª Guerra Mundial. Na cidade de Villa Cella, junto à cidade de Reggio Emilia, os cidadãos uniram esforços para construir espaços educativos para as suas crianças, uma vez que a guerra tinha destruído quase todas as escolas. Nesta

iniciativa participaram as famílias das crianças, movidas por sentimentos de cooperação, solidariedade e entreatjada. Desejavam para os seus filhos novas oportunidades que promovessem o sucesso escolar.

O pedagogo Loris Malaguzzi foi o impulsionador deste movimento e o ideólogo deste modelo que é hoje ainda um dos modelos pedagógicos para a educação de infância com mais qualidade no mundo. Na verdade, como afirma Lino, “O modelo pedagógico de Reggio Emilia desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que, nesta perspetiva pedagógica, é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2013: 114).

A importância que o **modelo Reggio Emilia** atribui à criança, aos educadores e aos pais leva a que as suas escolas, que seguem este modelo, sejam pensadas de modo a proporcionar a estes protagonistas um ambiente confortável, que garanta a atenção aos problemas educacionais e motive para realização de pesquisas. Por forma a facilitar a exploração e a aprendizagem cooperativa, e a facilitar interações entre todas as pessoas ligadas à instituição, a organização do ambiente é muito bem pensada e planificada porque se pretende que o espaço educativo proporcione um bom acolhimento, uma atmosfera estimulante à participação dos adultos, um ambiente que convide à troca de ideias, num estilo aberto e democrático. Assim, o espaço é planeado por educadores, artistas plásticos, pedagogos, pais e arquitetos para que seja construído de modo a refletir também ideias, valores e expressões do património cultural.

Como realça ainda Dalila Lino, “A ‘pedagogia das relações’ enfatiza o conhecimento que se constrói nas interações. As relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos são relações de reciprocidade, de respeito mútuo, onde as crianças, os professores e os pais convivem como fontes recíprocas de informação e de recursos” (2013: 118).

Em todas as escolas que seguem este modelo existe um espaço comum, a *piazza*, à volta do qual existem três salas de atividades. Existem ainda espaços comuns como o ateliê (estúdio de artes visuais e gráficas, onde a criança pode dar asas à sua imaginação recorrendo a diferentes técnicas de expressão), o arquivo (guarda o correio, a documentação de trabalhos de projeto e as experiências realizadas por crianças e adultos), a sala de música (com diversos instrumentos musicais quer comerciais, quer criados pelas crianças e pais, os quais refletem as culturas das crianças que frequentam

os jardins de infância), a biblioteca (onde se encontram disponíveis livros de histórias, enciclopédias, computadores, material que permite à criança experimentar um vasto número de experiências), o refeitório e a cozinha. Na *piazza* central acontecem atividades de expressão dramática e outras que decorram das tarefas realizadas nas salas.

A organização do espaço educativo não deve ser considerada fixa e inalterável; pelo contrário, o espaço educativo deve ser visto como um local apto para as mudanças necessárias que sejam sentidas e para adaptações necessárias de acordo com as características das crianças que o usufruem. Neste sentido, a biblioteca, caso seja necessário ao longo do ano, pode ser remodelada, reorganizada para ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

Os livros da biblioteca não devem ser apresentados pelo educador apenas para ilustrar uma situação, ou porque se quer abordar um determinado tema. Os livros devem estar ao alcance das crianças, para que os consigam manusear diariamente, e para que sintam a necessidade de os procurar, construindo em conjunto o caminho para o desenvolvimento da literacia.

As crianças são ainda estimuladas a explorar e a compreender as suas experiências, através de diversificadas formas de expressão, as chamadas *cem linguagens* da criança. Como refere Lino (2013: 125), “[...] as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando múltiplas formas de linguagem que incluem: palavras, gestos, debates, mímica, movimento, desenhos, pinturas, construções, esculturas, jogos de sombras, jogos de espelhos, jogo dramático e música.”

No **modelo Reggio Emilia**, o currículo implementa-se através de diálogos que emergem do quotidiano educativo entre as crianças, os educadores e outros agentes educativos. Por sua vez, os conteúdos deste currículo, como refere Rinaldi (2006), citado por Lino (2013: 129), “[...] podem emergir da proposta de uma ou mais crianças, da proposta dos professores, de um acontecimento natural ou de algo suscitado pelo contexto físico e social envolvente”. O mesmo autor refere que os temas ou tópicos que podem ser objetos de estudo “[...] são selecionados através da análise e interpretação da documentação pedagógica produzida pelas crianças e pelos professores, através de acontecimentos que ocorrem nas famílias ou na comunidade, assim como de interesses típicos das crianças pequenas” (Lino, 2013: 129).

3.3. O Modelo do Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna (MEM) assenta num projeto democrático de autoformação cooperada de educadores e professores que transfere, por isomorfismo, esses modos de fazer para um modelo de cooperação educativo nas escolas que o implementam.

A cooperação educativa e a organização democrática são os princípios orientadores do MEM que têm repercussões diretas no seu modelo curricular.

No modelo do MEM, cabe aos educadores, em conjunto com as crianças, criar os contextos concretos, afetivos e sociais, para que todos em conjunto consigam criar um ambiente educativo de entreatajuda, propiciador da aquisição de conhecimentos, processos, valores morais e estéticos.

Também neste modelo a criança é considerada um ser ativo, competente, construtor e dinamizador do seu próprio crescimento e desenvolvimento. Por outro lado, a criança não é vista isoladamente, mas como parte integrante de um grupo, que inclui outras crianças diferentes que importa conhecer e respeitar. É uma construtora de saberes em conjunto com os colegas. De facto, ela insere-se num grupo de amigos que a ajudam a progredir, que se autorregula e enriquece com a presença de um adulto orientador e facilitador das suas aprendizagens. Deste modo, os educadores são intervenientes ativos, são agentes do conhecimento e impulsionadores do desenvolvimento cognitivo das suas crianças. São os responsáveis pelo projeto pedagógico, os organizadores do processo de aprendizagem e os mediadores entre as crianças. Cabe-lhes também promover uma organização participativa, a cooperação e o exercício da cidadania, encorajando a liberdade de expressão, o espírito crítico, a autonomia e o sentido de responsabilidade das crianças.

As atividades organizam-se com a finalidade de facultar experiências de democracia direta, privilegiando-se a comunicação, a negociação e a cooperação.

A gestão participada dos conteúdos, dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços, desde a planificação dos projetos até à sua avaliação, são os princípios estruturantes deste modelo. A aprendizagem constrói-se, assim, em processos cooperativos onde todos ensinam e todos aprendem e ganham um “sentido social” através da partilha de saberes e das diversas formas de interação com a comunidade mais próxima ou mais distante. (cf. Niza, 2013).

Estes princípios pressupõem o envolvimento de todos os intervenientes no espaço educativo, incluindo a comunidade e as famílias, que devem assumir-se como fonte de conhecimento e formação para o jardim de infância, sendo frequentemente convidadas a participar no processo educativo.

Também neste modelo, a organização do ambiente educativo é muito importante e deve proporcionar um trabalho e uma aprendizagem agradável e, por conseguinte, um desenvolvimento integral e harmonioso. Esta organização engloba todos os aspetos, desde a organização dos espaços, do material, dos grupos e da rotina diária, até ao planeamento de atividades e projetos, a sua realização e avaliação cooperativa.

Este modelo de “[...] organização social do trabalho, de aprendizagem escolar e desenvolvimento sociomoral dos educandos estrutura-se em torno de três conceitos: os circuitos de comunicação; as estruturas de cooperação educativa e a participação direta” (Niza, 2013: 149). É a articulação destes conceitos na prática pedagógica da sala de aula que vai contribuir para a formação do exercício da cidadania, finalidade maior da Educação.

Para operacionalização dos conceitos expostos, existem seis áreas básicas de atividades no espaço educativo, distribuídas pela sala de atividades, e uma área central polivalente para trabalho de carácter coletivo. Nas áreas básicas, encontra-se um espaço para a biblioteca e documentação; oficina de escrita e reprodução (integra um computador com impressora); espaço de laboratório de ciências e experiências (podem ser desenvolvidas atividades de medições, pesagens livres ou aplicadas, observação ou cuidado de animais...); espaço de carpintaria e construções (permite construções variadas, sob improvisado ou para dar resposta a projetos); atividades plásticas e outras expressões artísticas (dispõe de mecanismos de pintura, desenho, modelagem e tapeçaria); e por último um espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta” (contempla uma arca com roupas e adereços que permitem a criação de personagens para projetos de representação dramática ou “faz de conta”, e por vezes integra ainda uma casa das bonecas). A área polivalente dispõe de uma mesa, com cadeiras suficientes para todas as crianças, facilitando encontros em grande grupo. Permite ainda atividades de pequenos grupos, ou individuais, ou de apoio ao trabalho do educador.

Neste caso preciso, a área da biblioteca é a que mais nos interessa. Neste modelo, a biblioteca é um pequeno centro de documentação. Deve ser uma área munida de tapete com almofadas onde as crianças se sintam à vontade para consultarem

documentos, livros e revistas, ou até mesmo, alguns trabalhos realizados pelas crianças, ou por crianças de outros jardins de infância ou escolas.

O ambiente geral da área, como refere Marchão (2013: 30), deve ser “[...] agradável, estimulante e favorecedor da comunicação das crianças quer na vertente da oralidade, quer na vertente da reprodução escrita, ou na vertente da expressão por outras vias de comunicação – desenho, pintura,...”

O livro é um bem que está sempre acessível ao interesse e curiosidade da criança. Por sua vez, a biblioteca “[...] deve ser um território de emoções em que os sentidos e as inteligências, o táctil e o espiritual se fundem verdadeiramente” (Oliveira-Formosinho & Andrade, cit. por Marchão, 2013: 30). A biblioteca é uma área onde a criança sente conforto, acolhimento, e o espaço convida-a a pensar e a procurar conhecimentos para atividades ou projetos.

A organização e o funcionamento da biblioteca são tarefas que podem acontecer em conjunto com o educador e a criança, desde o local onde vai funcionar aos livros que a vão constituir, ao mobiliário adequado, à forma de organizar os livros (definição de critérios para a sua disposição), à definição de normas possíveis da sua utilização, entre outros.

A biblioteca “[...] é um espaço onde a criança, individualmente ou em grupo, tem oportunidade de mergulhar e de se libertar nas páginas de um livro que lhe suscitam e promovem a sua imaginação e criatividade” (Marchão, 2013: 30).

Em síntese, podemos concluir que, nos três modelos curriculares abordados, é notório que se deseja que as crianças em idade pré-escolar desenvolvam a literacia pelas suas próprias explorações e em conjunto com o apoio que lhe é cedido pelo educador e não pelo ensino que este lhe possa transmitir. Não se espera que as crianças adquiram a leitura. O papel do educador é apoiar e desenvolver a sua literacia emergente, num ambiente educativo propiciador e intencionalmente organizado para o efeito. Para que tal aconteça, há que ter consciência de que a literacia acontece antes mesmo de as crianças serem rigorosamente ensinadas a ler, e ainda, “[...] aceitar que a literacia se define como um ato total de leitura e não meramente como descodificação; é dar relevo ao ponto de vista da criança e ao seu envolvimento ativo com os constructos da literacia emergente; é relevar o contexto social de aprendizagem da literacia” (Marchão, 2013: 31).

Os referidos modelos têm também em conta a importância da promoção da educação literária no contexto da EPE, o que significa promover nas crianças hábitos leitores, incutir o prazer pelas histórias, seja pela leitura de um livro de qualidade estética e literária seja pela via da narração oral. Estas práticas são, reconhecidamente, potenciadoras de futuros leitores envolvidos e seletivos. A educação para a cidadania passa também por aqui.

Capítulo II: Ambiente educativo e promoção da literacia na educação pré-escolar

1. Contextos educativos e literacia emergente: o lugar dos livros e da leitura no jardim de infância

Tal como vimos anteriormente, os modelos curriculares para a educação pré-escolar atribuem ao ambiente educativo uma importância crucial. Também os documentos legais, nomeadamente as OCEPE, apontam nesse sentido, preconizando que, na EPE, o ambiente educativo deve estimular e promover aprendizagens significativas para as crianças numa perspetiva integradora, sistémica e ecológica (cf. ME, 1997: 31) que tenha em vista o desenvolvimento global e harmonioso de cada criança. O educador deve ter essa capacidade de conceber contextos ricos em interações constantes de forma a estimular a curiosidade dos mais novos nas várias áreas e nos domínios previstos nas OCEPE, criando assim um ambiente educativo “[...] facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME, 1997: 31).

Nessa medida, a própria organização da sala de atividades por áreas de interesse, bem como a seleção, o estado de conservação e a localização dos recursos materiais, nomeadamente livros e outros suportes de escrita, influenciam e condicionam os comportamentos e as aprendizagens realizadas nesse ambiente, como defendem os modelos curriculares anteriormente evocados. Na verdade, tal como é referido nas OCEPE, “[...] os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997: 37).

Assim, o educador deve organizar a sua sala de atividades de acordo com as idades das crianças e as necessidades e os interesses do grupo, tornando-a num espaço

agradável, apelativo e confortável para que as crianças se sintam ambientadas e perfeitamente adaptadas, movimentando-se livremente e acedendo aos materiais sem dificuldade.

A forma de organizar esse espaço e os materiais deve ter em conta as opiniões das crianças que frequentam a sala, pelo que o educador não só deve escutar as crianças como fomentar a participação ativa das mesmas e o seu envolvimento na tomada de decisões, valorizando as suas ideias no que diz respeito (também) à organização e dinamização dos espaços (como em outras situações do quotidiano do jardim de infância, obviamente). Interessa-nos, contudo, particularizar neste Relatório a questão do espaço na medida em que a nossa proposta de projeto foi pensada precisamente no sentido da remodelação/dinamização de um dos espaços que consideramos de maior importância na sala de atividades: a área da biblioteca.

Ora, a organização e a dinamização do espaço, em geral, e da biblioteca da sala de atividades, em particular, devem ser pensadas em conjunto pelo educador e pelas crianças, mas o educador deve estar particularmente atento à segurança das crianças, à forma como se movimentam nesse(s) espaço(s), como o utilizam, que recursos e materiais têm ao seu dispor e como os manuseiam.

É certo que a criança necessita de espaço para se movimentar livremente, para experimentar, brincar, jogar, aprender, mas deve fazê-lo em segurança e sob a vigilância dos adultos presentes na sala de atividades. Mas ao educador não compete apenas garantir e vigiar a segurança das crianças: deve ajudá-las a observar e usar convenientemente espaços, materiais e equipamentos, e a perceber as regras do seu funcionamento.

Deste modo, se as crianças conhecerem bem os espaços em que se movimentam e os recursos que podem utilizar (e a forma como os devem utilizar), mais facilmente poderão progredir no sentido da sua autonomia, desenvolvendo igualmente o espírito de partilha e de responsabilidade, uma vez que, como é referido nas OCEPE, “[...] a possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos” (ME, 1997: 38).

As atuais salas de jardim de infância são divididas em diversas áreas, variando o seu número consoante as necessidades e os interesses do grupo. Não existe nenhuma orientação curricular que exija um número determinado de áreas na sala de atividades

nem a indicação de nomes específicos para essas mesmas áreas, embora os modelos curriculares High-Scope e do MEM, como vimos no capítulo anterior, elenquem as áreas a privilegiar na EPE.

No entanto, e independentemente das áreas criadas pelo educador na sua sala de atividades, parece-nos que o mais importante é a criação de um ambiente favorável à socialização, à comunicação, ao jogo e à brincadeira, mas também à aquisição de aprendizagens significativas para as crianças. Para isso, na organização do espaço físico devem ser tidas em conta as áreas que o educador considera adequadas ao grupo sem esquecer que é fundamental criar essas áreas em função da idade das crianças e também das preferências das mesmas.

No entanto, pensamos que, para além das áreas mais convencionais, que visam estimular as crianças ao nível das expressões artísticas, da leitura e abordagem à escrita, da matemática, do conhecimento do mundo, outras áreas deverão existir para que as crianças brinquem à vontade – por exemplo, as área da casinha, da garagem, dos jogos, entre outras – devendo o educador incentivar as crianças a brincarem em todas elas, pois é habitual as meninas escolherem preferencialmente a área da casinha e os meninos a área da garagem. De modo a promover a igualdade de género, o educador deverá desconstruir com as crianças preconceitos relativamente às preferências de meninos e de meninas relativamente a esses espaços e incentivar a circulação de todas as crianças pelas diversas áreas, desmistificando a ideia preconcebida, muitas vezes incutidas pelas famílias, de que as meninas só podem brincar com bonecas e os meninos com carrinhos.

Na verdade, como sublinham as autoras do *Guião de Educação Género e Cidadania – Pré-escolar*,

“Na educação de infância, mais do que em qualquer nível de ensino, a organização do ambiente educativo toma particular importância, sendo a base para o desenvolvimento de práticas educativas integradoras, em que rapazes e raparigas se identificam e podem aprender princípios básicos de cidadania.”
(Cardona et al., 2010: 67)

Ainda assim, organizar a sala de atividades atendendo a tantas variáveis é um processo complexo, como refere Zabalza (1998: 242): “[...] organizar os espaços da sala de [atividades] é um processo complexo que exige a activação de conhecimentos e habilidades de diversos tipos”. De qualquer modo, o que é importante salientar, no âmbito do projeto de investigação-ação que nos propusemos implementar, é que a organização de um ambiente promotor de um contacto precoce e sistemático com a

leitura e a escrita numa sala de atividades de jardim de infância é um fator essencial para o desenvolvimento da literacia emergente. Nesse sentido, o educador organiza a sala de modo a proporcionar experiências de pré-leitura e escrita, experiências essas que devem possibilitar um nível tal de convivência que as mesmas passem a fazer parte das rotinas e dos hábitos das crianças. Deste modo, a organização de espaços de incentivo à emergência da leitura e da escrita pode desencadear atividades e garantir o recurso a materiais que propiciem experiências específicas de pré-leitura e escrita e também de expressão oral na sala de atividades do jardim de infância (cf. Cardoso, 2013).

Em relação à área da leitura ou da biblioteca, este espaço deve ser bem localizado, com boa iluminação e com acesso fácil aos livros. Segundo Rizzo (2005: 76), deve ser “[...] um canto da sala [...] reservado à exposição de livros de histórias, que [as crianças] deverão poder manusear à vontade”. O educador deve assim colocar os livros num local de fácil acesso; selecionar os livros consoante a faixa etária das crianças, a qualidade estético-literária dos mesmos e naturalmente os gostos das crianças; e ainda fazer em conjunto com as crianças o inventário da biblioteca e a catalogação dos livros.

Para além disso, o educador deve solicitar a colaboração voluntária das famílias no apetrechamento da biblioteca, deve pedir às crianças que levem os seus livros preferidos de casa e levar para a sala de atividades os livros da sua biblioteca pessoal para dar a possibilidade às crianças de terem contacto com livros de qualidade estético-literária. Deve igualmente explorar com as crianças esses livros, ajudá-las a antecipar conteúdos a partir da capa e incentivar as crianças a fazerem a sua interpretação das imagens, valorizando as suas opiniões e dando um reforço positivo aquando das suas intervenções. Por outro lado, o educador deve proporcionar momentos de leitura e de conto de histórias, durante a Hora do Conto mas também noutros momentos do dia, de forma expressiva e com o intuito de proporcionar às crianças o “simples” prazer de ouvir ler. Esse contacto privilegiado com a leitura e a literatura infantil permitirá à criança, entre outros aspetos, desenvolver a sua sensibilidade artística e a sua capacidade imaginativa, como veremos de seguida.

2. Literatura Infantil e pedagogia do deslumbramento

No vasto universo dos livros para crianças, a literatura infantil ocupa um lugar cada vez mais relevante na formação estética e literária das crianças (pré)leitoras. Daqui se infere que nem todos os livros para crianças se podem inserir no paradigma da literatura infantil, “[...] por lhes faltar a dimensão imaginante e a linguagem poético-simbólica e conotativa que caracteriza o texto literário” (Mergulhão, 2008a: 45). Tal não significa que só os livros em que existe essa dupla dimensão imaginante e estética possam ser lidos às (ou pelas) crianças, até porque a relação afetiva com o ato de ler é imprescindível para que as crianças adquiram o gosto pela leitura. No entanto, um educador informado e conhecedor do que de bom existe no mercado ao nível da literatura infantil deverá oferecer-lhes, através da *pedagogia do deslumbramento* a que se refere a escritora Luísa Dacosta (cf. Dacosta, 2001: 199), alternativas esteticamente congruentes para que, progressivamente, elas possam ir apurando o gosto e desenvolvendo a sua sensibilidade artística. O educador deve ter em conta, quando seleciona livros para crianças, que

“Um livro para crianças será bom se, em cada acto de recepção estimular a imaginação e permitir uma efectiva fruição estética. Para que isso aconteça tem de existir uma adequação ao nível das competências da criança, pois a assimilação da qualidade passa por múltiplas situações experienciais que lhe permitem apurar o gosto e ganhar uma progressiva capacidade de selecção” (Veloso, 2003: 11).

Tal significa que o educador não deve apenas atender aos interesses e aos gostos das crianças, porque naturalmente elas gostam de qualquer história que alimente a sua imaginação, preferindo frequentes vezes livros sem qualidade, pobres do ponto de vista do texto e das ilustrações – quase sempre estereotipadas. Embora o educador não possa menosprezar a ligação afetiva que a criança tem com determinado livro nem impor a sua opção por outros livros de qualidade estético-literária, precisa contudo de ter a noção de que não é o gosto da criança que determina a qualidade dos textos nem deve ser o gosto da criança (apenas) a determinar as escolhas do educador (ou de outro agente educativo). Na verdade, como defende Rui Marques Veloso,

“[...] o gosto da criança [não é] um elemento de referência de primeira importância, já que ele ainda não existe de forma sustentada, tendo em conta as reduzidas vivências e o limitado conhecimento experiencial que alimentam um espírito crítico ainda em formação. A boa receptividade a todo o tipo de histórias e de ilustrações mostra isso mesmo; tenho verificado que as crianças são atraídas facilmente por narrativas de grande vazio no domínio do imaginário ou por imagens de traço e cor excessivos, sem qualquer margem de fruição plástica, pondo de

lado, numa primeira reacção, obras que implicam uma certa demora na sua descoberta” (Veloso, 2003: 2).

Efetivamente, sabemos que a criança resiste muitas vezes à *leitura* de livros que não lhe oferecem o óbvio, que requerem um nível de compreensão que implica a *leitura* ou a escuta atenta, o olhar demorado pelas ilustrações. No entanto, o adulto-mediador deve incentivá-la a descobrir sentidos possíveis no texto e nas imagens de modo a fomentar o seu espírito crítico e reflexivo, a sua capacidade interpretativa, a sua sensibilidade artística. A fruição, ou o prazer de ler/ouvir ler, é a principal finalidade da literatura infantil, mas não existe fruição sem compreensão. Por isso, “O papel do adulto-mediador é [...] decisivo a este nível, porque em nenhuma outra fase da vida a criança depende tanto do adulto para se passear pelos *bosques da ficção*” (Mergulhão, 2008a: 57).

Importa então perceber em que consiste esse subsistema literário específico. Assim, para Cervera, a literatura infantil engloba “[...] toda a produção que tem como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança” (Cervera, 1992: 11). Este entendimento do subsistema literário infantil não é recente, uma vez que Aguiar e Silva, em 1981, já defendia que “[...] a Literatura Infantil é a literatura que tem como destinatário extratextual as crianças.” (Silva, 1981: 11). No entanto, investigações recentes nesta área de estudo têm vindo a enfatizar o papel ativo, crítico e dinâmico do leitor em formação, atribuindo-lhe um papel crucial ao nível da receção do texto (cf. Bortolussi (1985); Colomer (1994)). O leitor (e o pré-leitor) é hoje em dia perspectivado não apenas como um mero destinatário das obras mas sim um recetor ativo e dinâmico, que interpreta o que lê de forma subjetiva e relacionando o lido com as suas vivências e visões do mundo.

No entanto, essas vivências e essas visões do mundo são necessariamente limitadas nas crianças mais novas, pelo que o contacto permanente com a literatura infantil poderá ajudá-las a alargar os seus horizontes e a sua capacidade imaginativa, a desenvolver o seu espírito crítico e reflexivo e a consolidar a sua personalidade, na medida em que a *leitura* lhes permitirá ter acesso a outras formas de representação do real. Com efeito, como afirma Mergulhão,

“No seu processo de formação, a criança passa por diversas etapas que a conduzem à apropriação de conhecimentos, valores e afectos, determinantes na consolidação da sua personalidade. A sua visão do mundo, necessariamente condicionada pela curta experiência de vida que possui, constrói-se numa permanente

interacção com o meio envolvente, sendo fundamental para o percurso cognitivo e psico-evolutivo do ser em crescimento o contacto com a literatura que lhe é particularmente dirigida” (Mergulhão, 2001: 86).

É certo porém que os livros *particularmente dirigidos* ao público infantil são igualmente apreciados pelos adultos. Teresa Mendes refere, a este propósito, que a literatura infantil “[...] não seduz apenas o leitor infantil: nela, o adulto reencontra a criança que já foi e reaprende a ler o mundo com os olhos virginais de espanto, com a inocência de quem se atreve a despir a pele de gente crescida e entra numa outra dimensão: a do afeto e da ternura” (Mendes, 2013: 36).

Para Cerrillo, a explicação para esse deslumbramento dos leitores adultos pode residir ainda no facto de a literatura infantil não divergir completamente da literatura para adultos, uma vez que “[...] numa e noutra literatura podemos encontrar estruturas organizativas e procedimentos estilísticos similares [...]” (Cerrillo, 2001: 83). Para além disso, o poder encantatório e plurissignificativo da palavra, associado à riqueza polissémica das ilustrações, no caso particular dos álbuns narrativos, provoca um impacto emocional por vezes mais forte no adulto, que encontra na literatura infantil “[...] um lugar de afectos e descobertas, um lugar que apetece (re)visitar em qualquer momento e em qualquer idade, sempre com o mesmo deslumbrado sorriso da inocência (re)conquistada (...)” (Mergulhão, 2007: 337).

A literatura infantil é assim um território onde adultos e crianças se deslumbram e por onde viajam encontrando mundos alternativos ao real, mas é, acima de tudo, como sublinha Mendes,

“[...] um lugar de afetos, onde moram as palavras e as imagens criando uma atmosfera poética que contribui para a formação estético-literária das crianças (pré)leitoras, um lugar repleto de sentidos que crianças e potenciais leitores adultos vão (re)construindo com a sua particular forma de ver e de sentir.” (Mendes, 2013: 35).

2.1. A criança e o livro de qualidade estético-literária: fruição e motivação para a leitura

Nas últimas décadas, a teoria e a crítica literárias têm vindo a demonstrar que o contacto precoce e sistemático da criança com os livros de qualidade, em particular com os que se incluem na literatura infantil, “[...] alarga a capacidade imaginativa da criança

e favorece a interiorização progressiva das regularidades dos textos e das convenções literárias, nomeadamente a aquisição de sistemas de símbolos e a compreensão das estruturas narrativas” (Martins, 2011: 4).

No caso dos álbuns para a primeira infância, não é consensual que essa qualidade esteja presente ao nível da linguagem verbal devido à dimensão reduzida do texto. De facto, por vezes não é fácil atribuir a determinado álbum o «rótulo» de literário, precisamente porque nesse tipo de livros existe o predomínio da ilustração. Na verdade, como afirma Rodrigues, no caso dos álbuns “[...] a imagem adquire proeminência, conseguindo, por si só, a narração integral de uma história, sem o auxílio da componente verbal, detendo maior protagonismo do que o texto que a acompanha” (Rodrigues, 2013: 3).

No entanto, Mergulhão (2008a) não tem dúvidas a respeito da qualidade literária de alguns álbuns para crianças:

“[...] apesar da dimensão reduzida do texto, existem álbuns narrativos onde essa qualidade é evidente, por se socorrerem de mecanismos discursivos ou narrativos (como a adjectivação expressiva, a adopção de diferentes pontos de vista e de diferentes modos de expressão literária) e procedimentos estilísticos (como as anáforas, as aliteraões, as enumerações em assíndeto ou polissíndeto, as comparações, as metáforas, as personificações, e tantos outros), que permitem ao pequeno leitor um primeiro contacto com as convenções do discurso literário” (Mergulhão, 2008a: 47).

Seja como for, o que é certo é que os livros para crianças devem ser verdadeiras obras de arte, conjugando a qualidade da linguagem literária e das ilustrações artísticas. Vários autores consideram, aliás, essa interpenetração das duas linguagens artísticas – a verbal e a icónica – como fundamental para que a criança atribua sentidos ao livro enquanto objeto estético, *lendo* de forma articulada e complementar o texto e as imagens que o ilustram e interpretam e daí retirando ilações. Assim, para Sara Reis da Silva, nos álbuns existe “[...] um dialogismo entre uma escrita necessariamente literária e narrativa e um conjunto de formas visuais artísticas, duas componentes que, em consonância, produzem significação, promovendo um processo de comunicação particular [...]” (Silva, 2006: 2). Também Marques Veloso alude ao facto de texto e imagem surgirem de forma articulada no livro para crianças: “Quando se aborda a questão das ilustrações presentes num livro para crianças, temos de atender ao facto de elas constituírem uma linguagem icónica que se articula com a linguagem verbal” (Veloso, 2003: 9).

Percebe-se assim que o educador deve promover um contacto precoce e frequente com o livro de qualidade estética e literária de forma a estimular o prazer da leitura – de texto e imagens, de forma articulada – mas deve igualmente ajudar as crianças a atribuir sentidos à narrativa verbal e visual para estimular não só a sua sensibilidade artística como sua compreensão (pré)leitora. Ora, como refere Mergulhão,

“[...] no caso das crianças pré-leitoras e leitoras iniciais, é necessário um suporte visual que facilite a compreensão da palavra poética e provoque deslumbramento, pelo que o diálogo intersemiótico entre dois modos de representação e de significação da realidade, que harmonicamente se interpenetram e complementam - o texto verbal e o texto icónico -, é determinante numa fase crucial de aquisição e consolidação de estruturas cognitivas, perceptivas e linguísticas que antecedem a leitura compreensiva dos textos” (Mergulhão, 2008b: 1).

O educador tem ao seu dispor livros de grande qualidade que o ajudarão a promover a educação literária junto das crianças, desde a mais tenra idade. Efetivamente, tais livros são, no dizer de Teresa Mendes, “Objetos riquíssimos, que conjugam em perfeita sintonia a arte da palavra e a arte visual, numa simbiose perfeita entre texto e imagem” (Mendes, 2013: 37). Diz-nos ainda a autora que

“[...] nos álbuns ilustrados a relação dialogal e a fusão intersemiótica entre as duas linguagens – verbal e pictórica – potenciam a instauração de uma atmosfera poética de verdadeira pregnância significativa que se afigura imprescindível na formação estético-literária do jovem (pré)leitor, auxiliando-o a compreender as potencialidades e as virtualidades da linguagem literária e a aceder mais facilmente ao universo simbólico da representatividade plástica” (Mendes, 2013: 37).

Com efeito, para promover a educação literária e a literacia emergente, na educação pré-escolar (como no ensino básico), não basta que a criança tenha contacto com bons livros: é preciso ajudá-la a perceber o que se esconde por detrás do texto e das imagens, através de uma prática educativa que promova a constante participação da criança na interpretação do que ouve ler e do que vê nas ilustrações, por mais complexas que se lhe afigurem.

2.2. Literatura Infantil, promoção da *leitura* e educação literária na Educação Pré-escolar: o papel da biblioteca na sala de atividades do jardim de infância

Como vimos anteriormente, a qualidade literária é imprescindível num bom livro para crianças por “[...] permitir explorar as possibilidades da língua e estabelecer associações lexicais e semânticas que despertarão os mais novos para a beleza do discurso, ajudando-os a alargar as suas competências imaginativa e leitora” (Martins e Mendes, 2012: 6). Na verdade, a literatura infantil permite à criança “[...] alargar o seu vocabulário, entender e usar construções fráscas cada vez mais complexas e descobrir sentidos ocultos em expressões linguísticas pouco convencionais, desenvolvendo assim a sua competência leitora.” (ibidem)

O educador deve, por isso, criar ambientes de aprendizagem promotores do envolvimento significativo da criança com a leitura (cf. Mata, 2008: 87-92), de forma a que o “pequeno leitor envolvido” (Mata, 2008: 70) desenvolva concepções e comportamentos de leitor essenciais para se tornar, no futuro, um leitor competente e crítico. Para tal, o educador deverá conceber e implementar atividades que proporcionem às crianças, por um lado, a fruição estética e o prazer de ouvir ler, e, por outro, que favoreçam a sua compreensão leitora.

A Hora do Conto é, a este nível, fundamental na medida em que se institui como um momento mágico de enamoramento com o livro e a *leitura*, permitindo “[...] estabelecer [entre as crianças, o livro e o adulto-mediador] cumplicidades necessárias a uma “semiose literária” (Veloso, 2001: 4). Na verdade, se for devidamente preparado, esse momento não será esquecido pela criança, que por certo também não esquecerá a voz e olhar de quem lhe contou ou leu apaixonadamente determinada história. Assim sendo,

“A Hora do Conto é, no jardim de infância, o momento ideal para estimular esse amor e despertar nos mais novos o prazer da leitura, devendo tornar-se um ritual, um momento mágico onde todos se silenciam para escutar, para saborear as palavras, para sentir no corpo e na alma o estremecimento que a leitura apaixonada proporciona” (Mendes, 2013: 38) .

Mas a Hora do Conto, que *cada vez mais tem um lugar insubstituível nos jardins de infância*, como refere Alexandre Parafita (2007), não deve ser apenas um momento dedicado à leitura. Também a narração oral se reveste de grande importância na animação à volta das histórias devendo fazer parte das práticas educativas do educador de infância.

“O seu objectivo é despertar nas crianças o gosto e o prazer da leitura a partir da magia dos contos e, ao mesmo tempo, exercitar a expressão oral, a capacidade de retenção de

informação e a criatividade. Lidas ou contadas, depois exploradas e dramatizadas consoante o nível etário das crianças, as histórias voam nas asas da sua imaginação, estimulando nelas a curiosidade pelos saberes, o gosto pela descoberta” (Parafita, 2007).

Ao contar uma história sem recorrer ao livro e à leitura, o adulto utiliza a linguagem verbal e a linguagem não verbal (expressão facial, gestos, postura...) contribuindo para a criação de um clima de deslumbramento e de proximidade com a criança. Fátima Albuquerque refere, a este propósito, que, através da audição de histórias, “[...] a criança entra em mundos imaginários possíveis e não circundantes e, como um pequeno cientista, passa à construção de uma série de hipóteses paralelas que podem ir explicando o mundo real” (Albuquerque, 2002: 15).

Sendo inegável a importância das histórias para o desenvolvimento do imaginário da criança, contar-lhe histórias é uma atividade riquíssima também por estimular a sua capacidade de concentração e memória, por favorecer a interiorização dos esquemas narrativos e por desenvolver a compreensão da criança relativamente ao que é contado. Com efeito, para António Almeida (2002), as histórias infantis

“[...] contribuem, por um lado, para *estimular a criatividade* da criança enriquecendo o seu imaginário, revelado nas recriações que fazem das histórias que ouvem ou até mesmo na sua capacidade de inventar histórias novas. Por outro lado, permitem *desenvolver a memória, a capacidade de atenção e a compreensão* da criança [...]. Fomentam, ainda, a articulação de ideias que se vão consolidando, fundamentalmente, através da relação de empatia construída entre o contador de histórias e a criança, e dos hábitos de leitura que esta vai adquirindo” (Almeida, 2002: 40).

Esta empatia criada entre a criança e o adulto-mediador permite criar na criança o desejo de assumir ela própria o ato de (re)contar histórias, o que é extremamente benéfico para o desenvolvimento da sua linguagem oral. Assim se incute o prazer pelas histórias, seja pela leitura de um livro de elevada qualidade estética e literária seja pela via da narração oral.

Porém, na educação pré-escolar também é necessário promover a educação literária, o que significa, no nosso entender, que a literatura infantil, apesar de ter como finalidade principal a fruição estética, deve igualmente ser abordada com o intuito de sensibilizar a criança para a beleza do discurso, para o valor artístico das imagens, cabendo ao educador promover situações em que as crianças sejam incentivadas a dar a sua opinião sobre os livros e a fazer a sua interpretação quer do texto quer das imagens.

Esses momentos de exploração dos livros não deverão ser exaustivos nem rotineiros, mas não devem ser descuidados, uma vez que entendemos que a educação literária deve iniciar-se o mais cedo possível.

O propósito será o de levar as crianças à descoberta das potencialidades e virtualidades do discurso verbal e perceberem que as palavras são usadas “ [...] de forma poética e plurissignificativa [...] frequentemente emolduradas de silêncios eloquentes” (Mendes, 2013: 36). Deste modo o educador, recorrendo ao questionamento sobre o texto e sobre as imagens, estimulará “[...] a capacidade inferencial da criança que assim é desafiada a preencher os vazios discursivos propositadamente deixados em suspenso” (Mendes, 2013: 36) e a decifrar o código visual atribuindo-lhe sentidos.

A biblioteca institui-se como o espaço privilegiado para esse encontro (ou *namoro*, nas palavras de Cristina Taquelim) entre a criança e o livro, encontro esse mediado ou promovido pelo adulto. Quanto mais apelativo e sedutor for esse espaço, mais facilmente a criança o procurará para partir à descoberta da aventura de *ler*. Na biblioteca, a criança terá à sua disposição livros de diferente tipologia que poderá manusear livremente e *ler* à sua maneira, detendo-se nas imagens, inventando histórias a partir da narrativa visual e interagir com outras crianças na exploração desses livros. É também na biblioteca que normalmente ocorre a Hora do Conto, seja para atividades de leitura expressiva e em voz alta por parte do educador, seja através da narração oral, seja ainda pela exploração orientada de livros tendo em vista a compreensão das histórias e a educação literária dos mais novos.

A dinamização da área da biblioteca conduzirá, inevitavelmente, à articulação com o domínio das Expressões, seja através da dramatização em grupo da história, lida ou contada pelo adulto, seja através do jogo dramático, em que as crianças recontam a história improvisando as falas das personagens, ou do recurso ao fantocheiro como forma de interação com o grupo. De igual modo, é inevitável o recurso à Expressão Plástica como forma de as crianças se expressarem pelo desenho relativamente ao que ouviram ler ou contar, evidenciando nessas atividades de caráter mais lúdico a sua compreensão relativamente aos aspetos essenciais da história e também a sua adesão afetiva ao que ouviram ler e contar.

A transversalidade da literatura infantil em contexto pré-escolar a que se refere Lúcia Martins (2011) é plenamente assumida nesses momentos em que se cruzam e interseccionam os vários domínios contemplados nas OCEPE, articulação essa que deve

ser promovida constantemente pelo educador de infância nas suas práticas educativas de modo a dar sentido às aprendizagens efetuadas pelas crianças.

Foi justamente nessa linha e tendo em conta a promoção de hábitos de leitura e a dinamização de um espaço fundamental para desenvolver nas crianças a sua literacia emergente e a sua sensibilidade estética que implementámos, na sala de atividades do jardim de infância onde decorreu a nossa PIS, o projeto de investigação-ação que apresentaremos de seguida.

Parte II – Investigação-ação

Capítulo I: Percurso e contexto

1. Percurso

As Unidades Curriculares *Observação e Cooperação Supervisionada e Prática e Intervenção Supervisionada*, inseridas no Plano de Estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, permitiram-nos compreender e refletir sobre os objetivos e princípios orientadores da EPE e conhecer a realidade de um contexto específico – o Jardim de Infância dos Assentos - bem como o grupo de crianças com quem diretamente contactámos, em contexto de observação, no primeiro semestre de 2012-2013 e em contexto de intervenção, no segundo semestre do mesmo ano. Com a integração na sala de atividades do grupo D, pudemos conhecer, explorar, investigar, compreender e experienciar o dia-a-dia da sala, o modo como a educadora cooperante organizava o tempo e desenvolvia as suas práticas educativas, bem como a disposição das várias áreas da sala de atividades e as suas capacidades de resposta face às necessidades do grupo.

No primeiro semestre estivemos integradas nesse contexto com o objetivo de mobilizar os nossos conhecimentos, habilidades e capacidades para um bom desempenho futuro. O trabalho desenvolvido foi experienciado em conjunto com o par pedagógico, outro elemento do mesmo mestrado, de acordo com as indicações da educadora cooperante e as necessidades do grupo.

A Unidade Curricular do primeiro semestre, *Observação e Cooperação Supervisionada*, tinha como finalidades principais o conhecimento da instituição de Educação de Infância e essencialmente o estabelecimento de um contacto sistemático com o grupo de crianças antes do início da intervenção, no semestre seguinte. Para facilitar a prossecução dos objetivos iniciais, recorremos ao *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (Bertram e Pascal, 2009), o qual nos auxiliou no conhecimento da funcionalidade e da organização geral da instituição, e da sala de atividades em concreto; na recolha de informações relativas ao grupo de crianças e às opções metodológicas da educadora cooperante.

A *Escala de Avaliação do Ambiente Educativo em Educação de Infância* (Clifford, Cryer e Harms, 2008), doravante designada por ECERS-R, foi outro recurso

utilizado. A escala encontra-se subdividida em sete subescalas, das quais aplicámos a subescala relacionada com a avaliação do espaço e do mobiliário interior para saber se estes correspondiam às necessidades do grupo de crianças, mais concretamente no que dizia respeito à área da biblioteca.

No segundo semestre, decorreu a Unidade Curricular de *Prática e Intervenção Supervisionada* (PIS), cujo propósito era a mobilização de conhecimentos e aptidões no contexto onde nos encontrávamos inseridas, com a orientação e supervisão da educadora cooperante e dos docentes supervisores da ESEP de cada área curricular. A nossa intervenção decorreu de segunda-feira a quarta-feira, em semanas alternadas com o par pedagógico, no período das 9 horas às 16 horas.

O grupo de crianças em questão era o grupo da sala D, um grupo heterogéneo, constituído por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos ². Através da observação realizada no primeiro semestre, constatámos que a educadora cooperante desenvolvia uma pedagogia participativa: as crianças possuíam autonomia de participação nas escolhas e decisões do grupo e, por sua vez, os livros eram incluídos diariamente na rotina da sala de atividades, no período da tarde, existindo algumas vezes a sua exploração recorrendo a questões sobre as ilustrações e o texto. No entanto, em alguns dias este momento servia como uma ocasião de relaxamento, à qual as crianças aderiam com entusiasmo, participando ativamente no desenrolar da exploração das histórias.

Observando as preferências livres das crianças aquando da distribuição por áreas da sala de atividades, que ocorria diariamente, verificámos que a área da biblioteca não era muito escolhida e necessitava de adequações, o que determinou a escolha do tema do projeto de investigação-ação a implementar na sala de atividades - **Organização e Dinamização da Biblioteca no Jardim de Infância** – e do qual se pretende dar conta no presente relatório.

1.1. A opção por uma metodologia de permanente reflexão: a Investigação-Ação

² Sobre a caracterização do grupo, vide ponto 2.2 do presente capítulo.

A metodologia de investigação-ação foi identificada como metodologia a seguir, uma vez que pode ocorrer “[...] num contexto determinado, abarcando diferentes actores, onde o próprio investigador sente o problema, contribui para a mudança e engloba um percurso que combina com a acção, num processo dialéctico, sistemático e contínuo” (Bravo, 2010: 64).

A metodologia de investigação-ação é definida, segundo John Elliott, citado por Máximo-Esteves (2008: 18) como “ (...) um estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre”. A definição apresentada remete para duas linhas implícitas: por um lado, o melhoramento da qualidade numa dada situação, e, por outro, a necessidade que existe de investigar essa mesma situação. Pretende-se assim melhorar o desempenho profissional do educador-investigador, a nível pessoal e a nível profissional, na medida em que este deve possuir um conhecimento do ambiente onde se pretende desenvolver a acção, para agir de acordo com as necessidades e os interesses do grupo.

Uma outra visão sobre a investigação-ação é a de James McKernan, igualmente citado por Máximo-Esteves (2008:20), o qual refere que:

“Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção ao problema. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.”

O autor considera que a investigação deve permitir um desenvolvimento das capacidades profissionais do professor-investigador e uma compreensão melhorada do seu local de trabalho, dependendo o sucesso de aplicações sistemáticas e rigorosas da metodologia de investigação, com uma lógica que se apoia nas estratégias de reflexão e de avaliação que devem acompanhar o seu agir pedagógico.

Considera-se, assim, que a investigação-ação é um estudo que pretende melhorar a acção a ser desenvolvida. Segundo Grundy e Kemmis, citado por Máximo-Esteves (2008: 21), é uma investigação que inicialmente pretende definir o problema, de seguida

elaborar um plano de procedimento de ação, sendo que os participantes no final elaboram uma reflexão de todo o processo desenvolvido.

Ainda segundo Lewin, citado por Máximo-Esteves (2008: 21), “[...] é um processo em espiral de planificação, acção, observação e reflexão: a participação (especialmente no que se refere à tomada de decisões); e a noção de acção estratégica”. A ação estratégica está relacionada com a tomada de decisões, a qual compete a todos, sendo realizada de forma participativa e colaborativa.

Desta forma, o processo de investigação-ação exige ao educador a sua participação constante e ativa, permitindo a adequação de estratégias, bem como a utilização de técnicas e instrumentos que permitam a análise e o conhecimento da realidade. Ao longo de todo o processo, a investigação-ação possibilita ainda uma reflexão constante, de modo a permitir melhoramentos essenciais no procedimento educativo.

O ponto de partida para o início do processo de investigação-ação é a criação de questões orientadoras, relacionadas entre si, de acordo com os objetivos da investigação. As questões possibilitam “[...] focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer (...). A formulação adequada de questões de investigação deixa antever não só o conteúdo que se vai investigar, mas também o “estilo” de investigação em causa” (Máximo-Esteves, 2008:80).

Caso o investigador considere essencial, as questões podem ser alteradas, devido aos impedimentos que vá sentido, como é o caso da necessidade de adequação de estratégias, opção por outras alternativas, entre outros. Todavia, de acordo com Fischer e Hubbard e Power, citados por Máximo-Esteves (2008), as questões devem possuir características particulares como a orientação para a ação, questões abertas para permitirem a emergência de todas as possibilidades de resposta, e ainda, orientadas para que as respostas provenientes adquiram uma natureza descritiva e interpretativa.

Neste sentido, as questões formuladas para este projeto de investigação-ação foram:

- ✓ Como é usada a biblioteca da sala onde nos encontramos inseridas?
- ✓ Como se pode potencializar a área da biblioteca?
- ✓ Qual a melhor forma de envolver as crianças no processo de organização e dinamização da biblioteca?

- ✓ De que forma se pode interligar a organização e a dinamização da biblioteca ao desenvolvimento do gosto por ouvir histórias?
- ✓ Que importância dão as educadoras às atividades promotoras de hábitos de leitura nas suas práticas?
- ✓ A relação família-jardim de infância é vantajosa?

1.2. Instrumentos de recolha aplicados e processos utilizados na sua análise

Segundo Máximo-Esteves (2008), a recolha de dados deve ser feita através da observação, de notas de campo, diários, fotografias, vídeos e entrevistas. No decorrer do projeto da PIS, foram utilizados os seguintes instrumentos: a observação, as notas de campo, fotografias e documentação das crianças, entrevistas e questionários. Apresentaremos de seguida a justificação da escolha de cada uma destas técnicas.

A **observação** facilita a compreensão direta dos vários fenómenos decorrentes do contexto, isto é, permite conhecer o contexto e as interações das pessoas que aí se encontram integradas. Para que o processo educativo seja adequado às necessidades das crianças, há que conhecer as características de cada uma delas, e ainda, “[...] observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem.” (ME, 1997: 25).

No processo de observação, o investigador pode ocupar o lugar de participante ou não participante. Ao longo de toda a prática, a nossa observação foi do tipo participante porque nos encontrávamos a experienciar com o grupo de crianças o seu dia-a-dia, sendo que as crianças já nos consideravam parte integrante do grupo, o que contribuiu igualmente para um maior conhecimento do grupo. O facto de a observação ser participativa facilita certos aspetos, como é o caso da observação de dados necessários sobre crianças do grupo, projetos em que estejam envolvidas, comportamentos individuais e em grupo, entre outros.

Na Unidade Curricular *Observação e Cooperação Supervisionada*, frequentada no primeiro semestre, com o recurso ao Manual *do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)*, utilizámos as seguintes fichas:

- Ficha do estabelecimento educativo;

- Ficha do nível socioeconómico das famílias e das crianças que constituem o grupo;
- Ficha do espaço educativo da sala de atividades;
- Ficha da educadora de infância.

O Projeto *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP) em Portugal sofreu as primeiras influências através da Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância (European Early Childhood Education Research Association- EECERA). O projeto tem como finalidade avaliar e melhorar a qualidade na diversidade de contextos em que as crianças em idade pré-escolar são educadas.

A finalidade deste projeto é, acima de tudo, apoiar os educadores de infância de modo a melhorarem as suas práticas, de forma progressiva e gradual. Para que tal seja possível, o pretendido é criar estratégias de avaliação da qualidade e eficácia da aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, no fundo, avaliar e comparar a qualidade da aprendizagem nos diversificados contextos da educação de infância.

Apresentam-se ainda duas finalidades do projeto DQP:

“ 1. Desenvolver uma estratégia eficiente para avaliar e melhorar as oportunidades e qualidade da aprendizagem das crianças numa grande variedade de contexto de educação pré-escolar.

2.Implementar um processo colaborativo, sistemático e rigoroso de auto-avaliação que é apoiado e validado externamente” (Bertram e Pascal, 2009:35).

As fichas enunciadas foram preenchidas e, posteriormente, analisadas de forma descritiva, o que nos permitiu a elaboração do relatório da Unidade Curricular de *Observação e Cooperação Supervisionada*, que nos facilitou a aquisição dos conhecimentos necessários à *Prática e Intervenção Supervisionada* no segundo semestre.

As **notas de campo** foram outro registo utilizado com o objetivo de “[...] registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 1998: 88). A utilização dessas notas ocorria como forma de reflexão ao longo de todo o processo: as crianças davam as suas opiniões sobre o que se iria desenrolar e também sobre a melhor forma de ser executado. Este procedimento permitia-nos ponderar as formas de dar continuidade ao processo de acordo com as necessidades que as crianças iam sentindo.

A **documentação** mais utilizada, ao longo da investigação, foi o desenho, em momentos pontuais. As crianças tiveram a oportunidade de expressar a sua criatividade ao nível da ilustração de uma história, criada por elas. O desenho permitiu interpretar a forma como a criança vivenciou acontecimentos narrados.

Outro recurso utilizado permanentemente foi a **fotografia**, como forma de registar a evolução contínua da nova área da biblioteca, o que possibilitou o registo constante do empenho das crianças e a sua colaboração em todas as atividades, bem como o resultado obtido no final. O registo ia sendo feito, sem que existisse perturbação no trabalho das crianças, para que as várias etapas do projeto ficassem registadas.

Recorremos à aplicação de inquéritos por questionário aos encarregados de educação, e ainda, a entrevistas dirigidas às crianças e às educadoras de infância da instituição.

O **questionário** foi escolhido como recolha de dados junto dos encarregados de educação, uma vez que se tornava mais fácil o preenchimento em casa do que de forma presencialmente, devido ao tempo que as entrevistas demoram a ser realizadas (Anexo D).

A aplicação do questionário foi feita a uma amostra de doze encarregados de educação, no entanto só foram devolvidos dez questionários. O objetivo do questionário era saber se em casa existia continuidade no processo desenvolvido no jardim de infância, para o desenvolvimento de hábitos de leitura precoce. Segundo Sousa (2005: 11), os questionários “[...] são uma técnica de investigação composta por questões apresentadas por escrito, tendo como principal objectivo uma avaliação sumária de concepções, valores e atitudes das pessoas a quem se aplicam.”

O conjunto de questões formuladas nos questionários, segundo Hill & Hill, citados por Laranjeiro (2011: 42), “[...] deve ser extremamente bem organizado, de modo a ter uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde, ou seja, é fundamental um bom planeamento.” As questões que colocámos aos encarregados de educação eram na sua maioria do tipo abertas; segundo Laranjeiro (2011: 42), essa modalidade é vantajosa na medida em que tais questões apresentam-se como perguntas “[...] às quais as pessoas respondem como querem, fornecendo os pormenores e os comentários que consideram certos, utilizando o seu próprio vocabulário.”

Recorremos também a **entrevistas** neste processo de investigação-ação, que, segundo Moser e Kalton, citados por Bell (1997), são entendidas como “[...] uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem como objectivo de extrair determinada informação do entrevistado.”

As entrevistas permitem uma conversa mais informal entre o entrevistado e o entrevistador, originando um diálogo que pode ir mais além do que está estipulado nas perguntas da entrevista; no entanto, o diálogo será sempre conduzido com o objetivo da obtenção da informação a que nos propomos inicialmente.

Segundo Máximo-Esteves (2008: 92), “[...] a entrevista 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. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro.”

Neste caso, tratou-se de uma entrevista do tipo semiestruturada, em que existiam questões pré-definidas, que ao longo da entrevista poderiam ser modificadas. Neste tipo de entrevistas, “[...] o investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos” (Máximo-Esteves, 2008: 96).

Na aplicação concreta das entrevistas, acabou por existir uma maior flexibilidade nas respostas, mais concretamente no caso das educadoras de infância, pois sempre que havia dificuldade em entender o que era perguntado existia uma explicação mais pormenorizada da nossa parte.

As entrevistas foram aplicadas às três educadoras a exercer funções no jardim de infância (Anexo II) onde nos encontrávamos inseridas. Com as entrevistas pretendemos (i) conhecer as formas de dinamização que cada educadora utilizava para desenvolver a promoção do gosto pela leitura nas crianças; (ii) de que modo incluíam as famílias neste processo; (iii) bem como a importância dada à biblioteca das suas salas de atividades.

Realizámos ainda entrevistas a algumas crianças (Anexo III) do grupo em causa, para conhecermos (i) as suas preferências relativamente às atividades que iam sendo desenvolvidas no decorrer do projeto; (ii) qual o apoio que em casa lhes era prestado em termos de continuidade do processo iniciado no jardim de infância; (iii) a sua opinião sobre a melhor forma de organizar e dinamizar o novo espaço da área da biblioteca.

De acordo com as teorias socio-construtivistas, a criança desempenha um papel ativo no processo de construção do saber; neste sentido, o procedimento de execução da entrevista semiestruturada, no caso das crianças, deve ser diferenciado, ao contrário do

que acontece com os adultos. A criança deve sentir-se um participante ativo e o investigador tem de possuir a capacidade de, segundo Graue e Walsh, citados por Máximo-Esteves (2008: 101), assegurar “[...] que todo o processo de investigação tem de ser bem estruturado e negociado, especialmente durante a fase inicial, o que leva tempo e exige do investigador muita criatividade, atenção, persistência e paciência.”

Devido ao imprescindível cuidado na realização deste tipo de entrevistas, utilizámos uma linguagem simples e cuidada, de modo a que as crianças entendessem tudo o que íamos dizendo. As crianças escolheram o local da sala de atividades para a realização das entrevistas, de modo a sentirem-se completamente à vontade com a situação. No início de cada entrevista, era explicado à criança para que iriam servir as suas respostas. Como as crianças estavam habituadas a partilhar as suas ideias diariamente, mostraram-se recetivas e com vontade de responder às questões que íamos colocando, o que originou um resultado positivo, indo ao encontro dos objetivos estabelecidos.

2. Contexto

2.1. Estabelecimento educativo onde decorreu a ação

A componente de PIS decorreu no mesmo contexto educativo da rede pública onde realizámos a nossa Observação, no primeiro semestre. O jardim de infância de Assentos localiza-se junto à escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico dos Assentos, numa das áreas urbanas da cidade de Portalegre.

O bairro onde se encontra situado o jardim de infância apresenta carências por parte dos moradores a nível socioeconómico, originando, por vezes, atitudes desviantes.

A coordenadora de ambos os estabelecimentos (1.º Ciclo e jardim de infância) foi, em 2012-2013, a educadora cooperante que nos acompanhou ao longo da nossa intervenção, o que fez com que estivesse sempre presente na instituição.

O horário de funcionamento da instituição era das 8 horas e 30 minutos até às 17 horas e 30 minutos, encontrando-se a componente letiva a funcionar das 9 horas até às 11 horas e 45 minutos e ainda das 14 horas até as 16 horas.

A componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo decorria no horário das 8 horas e 30 minutos às 9 horas e das 16 horas às 17 horas e 30 minutos. Neste

período, as crianças realizavam atividades de caráter lúdico, nomeadamente no exterior, como andar de baloiço, jogar à bola, entre outras, sempre supervisionadas pelas assistentes operacionais.

A instituição regia-se pelas normas/leis propostas pelo Ministério da Educação, as quais exigem a elaboração do regulamento interno. Este documento permite a elaboração de outro tipo de documentos orientadores, tais como o Projeto Educativo do Agrupamento, o Plano Anual de Atividades do Agrupamento, o Projeto Curricular de Grupo, entre outros.

Neste jardim de infância, existiam três salas que, neste ano letivo de 2012-2013, abrangiam um conjunto de setenta e quatro crianças, em média vinte e cinco crianças por sala. Esta situação vai ao encontro do que é estabelecido na atual legislação, no Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, que estipula que cada sala de atividades pode ter no máximo 20 a 25 crianças.

Todos os grupos de crianças estavam organizados de forma heterogénea, apresentando as crianças idades compreendidas entre os três e os seis anos. Cada sala estava a cargo apenas de uma educadora, sendo esta que assegurava todo o trabalho dentro da sala de atividades.

Em seguida, passaremos a descrever, de forma reflexiva, a sala de atividades onde decorreu a nossa intervenção.

2.2. Caraterização da sala de atividades

A sala de atividades onde realizámos a PIS tem cerca de 45 m² por criança, o que perfaz mais de 1 m² por crianças, indo ao encontro do que se encontra estabelecido no Despacho Conjunto n.º. 268/97 de 25 de agosto.

Outros aspetos mencionados no referido despacho, e que a sala de atividades contemplava, eram as janelas para o exterior, possibilitando a entrada de luz solar, o que permitia a ventilação natural. Existia ainda uma bancada junto às janelas, que percorria todo o lado esquerdo da sala, no qual se encontrava disposto um lavatório ao nível das crianças, facilitando a execução de tarefas que necessitassem de uma lavagem rápida das mãos, obtenção de água ou lavagem de algum material.

O piso da sala é antiderrapante e confortável; uma das paredes envolventes da sala de atividades encontrava-se forrada de um material próprio para a exposição de trabalhos, e numa outra parede encontrava-se um quadro magnético.

A sala de atividades dispunha de trinta cadeiras para as crianças, seis mesas retangulares, duas mesas redondas que poderiam ser separadas, uma mesa quadrada pequena junto da área da biblioteca e um computador.

A sala estava dividida em nove áreas: “a casinha”, “matemática”, “jogos”, “ciência”, “expressão plástica”, “computador”, “escrita”, “biblioteca”, e “fantoques”. Para além destas áreas, existia ainda a mesa de reunião/apoio central.

A área da biblioteca permitia que duas crianças a utilizassem em simultâneo, no entanto, poucas eram as ocasiões em que era escolhida, porque o facto de ter um móvel que era movimentado ao longo do dia, consoante as necessidades de espaço, tornava a área pouco atrativa para as crianças. Os livros que a constituíam eram, na sua maioria, de qualidade (alguns deles recomendados pelo Plano Nacional de Leitura (PNL)); no entanto eram em número reduzido; as crianças já os conheciam e não se interessavam por eles.

Os equipamentos e materiais presentes na sala de atividades encontravam-se, na sua maioria, em bom estado de conservação. Recorrendo à ECERS-R, no que se refere aos dados recolhidos pela subescala Espaço e Mobiliário (Anexo IV), nomeadamente o item «arranjo da sala para atividades», podemos comprovar isso mesmo, uma vez que a cotação dada após a aplicação da escala, nesse item, foi de sete, o que significa que a sala de atividade se encontrava com a qualidade necessária para o bem-estar das crianças.

2.3. Constituição e caracterização do grupo

No ano letivo em que decorreu a nossa PIS (2012-2013), o grupo de crianças da sala D era constituído por vinte e cinco crianças, dezoito do género masculino e sete do género feminino. Em relação à idade, era um grupo heterogéneo, existindo seis crianças com três anos, seis crianças com quatro anos, doze crianças com cinco anos, e uma criança com seis anos (dados recolhidos no início do ano letivo).

Como o grupo era heterogéneo, podia existir uma entreajuda por parte das crianças, na partilha de ideias, na execução de atividades individuais ou em grupo, em

que as crianças mais velhas prestavam auxílio às mais pequenas e partilhavam os seus conhecimentos como grupo.

Na verdade, como referem as OCEPE,

“[...] a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. [...] o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (ME, 1997: 35).

Na realidade, o trabalho em equipa por parte das crianças fazia com que existisse uma partilha dos conhecimentos, que era visível na realização de algumas atividades.

No grupo da sala D, dezoito crianças já se encontravam neste jardim de infância no ano anterior; quanto às restantes, existiam duas que tinham frequentado a creche de Instituições Particulares de Solidariedade Social; quatro crianças tinham estado ao cuidado de amas e uma criança tinha permanecido em casa com os familiares. De referir que, apesar da mudança para um novo contexto, estas crianças não revelaram dificuldades de adaptação ao grupo.

Existiam três crianças com apoio em terapia da fala, uma das crianças tinha apoio por parte de uma técnica, as outras duas crianças frequentavam as consultas de terapia da fala na Unidade de Atendimento Infanto-juvenil do Hospital de Portalegre, sendo que uma delas ainda usufruía de uma consulta de terapia ocupacional na referida unidade de saúde. Havia ainda duas crianças a beneficiar de apoio semanal no contexto educativo do jardim de infância, apoio esse que era prestado por técnicas da Equipa de Intervenção Precoce de Portalegre.

No grupo era visível a assiduidade e a pontualidade. De relevar ainda que o grupo era constituído por crianças com uma elevada predisposição para a participação e a colaboração de forma ativa em novos desafios e atividades, demonstrando espírito de entreajuda e amizade entre elas. A maioria das crianças provinha de famílias com um nível socioeconómico médio.

Capítulo II: Ação em Contexto

1. Reflexão global da Prática e Intervenção Supervisionada

Ao refletir sobre o percurso desenvolvido ao longo da PIS, parece-nos importante referir que todo esse caminho foi possível devido à constante aplicação dos conhecimentos adquiridos previamente nas unidades curriculares que integram o plano de estudos do Mestrado em EPE. Para além do aspeto mencionado anteriormente, o processo de realização da nossa PIS foi ainda possível devido às constantes reflexões, diárias e semanais, que decorriam da nossa intervenção e que fazíamos em conjunto com a educadora cooperante e com os professores supervisores da ESEP, reflexões essas que eram sustentadas por diversos estudos que fomos efetuando (antes e durante o processo) e que nos permitiram aprofundar e consolidar diversos saberes relacionados com o nosso desempenho científico e pedagógico.

Encarámos sempre a PIS como um desafio, que exigiu que fossem mobilizados todos os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de mestrado para que se tornasse mais exequível ultrapassar esse mesmo desafio. A oportunidade de aplicação dos conhecimentos fez com que, pela primeira vez, conseguíssemos dar ainda mais importância ao trabalho de uma educadora em jardim de infância, ao mesmo tempo compreendê-lo melhor, e perceber a necessidade de adequar estratégias às atividades pensadas e implementadas numa perspetiva integradora.

Ao longo do processo, uma das nossas maiores preocupações, ao nível da planificação, relacionou-se com a necessidade de ir ao encontro das necessidades das crianças, privilegiando as suas conceções, os seus interesses e o seu nível de desenvolvimento individual. Assim, foi necessário ter um conhecimento prévio e profundo do funcionamento da sala de atividades, da sua disposição, dos materiais existentes e da forma como as crianças estavam habituadas a trabalhar nas atividades propostas, uma vez que o objetivo era dar continuidade ao projeto educativo da educadora cooperante. Em grande parte, a disciplina de *Observação e Cooperação Supervisionada* ajudou-nos na construção de todo este conhecimento continuado que viria a ser muito útil no seguimento das nossas intervenções, porque foi nesse período que se deu a integração propriamente dita no jardim de infância, onde iniciámos uma relação pacífica e afetiva com as crianças, tentando sempre que elas se sentissem confortáveis nas variadas situações decorrentes do seu dia a dia.

Ao longo da PIS, procurámos adotar uma pedagogia participativa, que colocasse no centro do processo educativo a criança, como sujeito ativo, tal como é defendido pelas teorias socio-construtivistas, pelos modelos curriculares que analisámos e pelos

documentos reguladores e orientadores da EPE. Por isso, tentámos sempre que as crianças conseguissem transmitir as suas conceções sobre os diversos assuntos abordados na sala de atividades, privilegiando o diálogo e valorizando as suas escolhas e opiniões. As crianças sentiam que eram parte integrante do processo prévio que antecedia a realização de cada atividade, o que foi uma mais-valia para a sua motivação, bem como para a progressão no momento de partilha conjunta com o grupo, permitindo desenvolvimento gradual de uma relação positiva e de confiança entre as crianças e o par pedagógico.

Relativamente ao conjunto de atividades desenvolvidas ao longo da PIS, não nos limitámos à sala de atividades. Para enriquecer as aprendizagens de cada criança, sempre que possível, desenvolvemos atividades no ginásio anexo à escola do 1º. Ciclo, realizando com as crianças atividades de Expressão Motora, e, sempre que oportuno, existiu também o recurso ao espaço exterior do jardim de infância. Contudo, as idas a espaços exteriores do jardim de infância não foram contempladas tão frequentemente como desejávamos, pois implicavam deslocações em transportes públicos que, por constrangimentos vários, nem sempre se conseguiram reservar. Mas as poucas saídas permitiram que as crianças convivessem com outras crianças, vivenciassem experiências diferentes das rotinas da sala de atividades. Foi o caso da ida ao Jardim do Tarro, para participação em atividades comemorativas do dia mundial da criança, da visita à Biblioteca Municipal para participar na Hora do Conto, da ida ao Centro de Artes de Espetáculos para assistir ao espetáculo musical, “O livro Mágico de Beatriz”, e da ida à discoteca Crisfal para participar na festa do final das atividades letivas.

Outro aspeto que tentámos sempre ter em conta nas planificações diárias foi a gestão do tempo. Inicialmente, foi uma questão difícil de resolver, porque nem todas as crianças possuíam o mesmo nível de concentração, o mesmo ritmo de aprendizagem, e nem todas necessitavam do mesmo tempo de compreensão ou concretização de uma determinada atividade. Contudo, com o decorrer das semanas, fomos conseguindo fazer melhor esta gestão, sobretudo porque se tornou claro para nós que o mais importante não era preencher o tempo por preencher, mas, sim, rentabilizá-lo em função das necessidades das crianças. Assim, a pouco e pouco, fomos sendo capazes de determinar o tempo certo para cada atividade, de acordo com o ritmo das crianças.

As crianças sentiram desde o início que o seu esforço era valorizado, o que originou um clima positivo em termos de ambiente educativo. Em alguns casos, houve

necessidade de adequar a planificação às necessidades das crianças, porque a reflexão constante sobre a ação nos permitiu perceber que o mais importante não era o cumprimento escrupuloso da planificação, mas sim respeitar os interesses, as expectativas, as necessidades e as vivências das crianças bem como o seu desejo de as partilhar com o grupo.

Importa ainda referir que todo o caminho desenvolvido com as crianças foi realizado conforme indicações fornecidas pela educadora cooperante, nomeadamente a abordagem a alguns temas previamente estabelecidos, de modo a respeitar o projeto curricular da sala. Apesar deste natural constrangimento, houve sempre, ao longo da nossa intervenção, a possibilidade de planear atividades não diretamente relacionadas com os temas propostos, o que facilitou o nosso crescimento pessoal e a nossa relativa autonomia. Ainda assim, com esta relativa liberdade na escolha das atividades, sentimos algumas dificuldades em conceber e planificar atividades adequadas e significativas para o grupo de crianças da sala D, sobretudo na fase inicial da intervenção, devido à nossa assumida inexperiência profissional.

Efetivamente, a nossa grande preocupação era perceber se as tarefas planificadas seriam atividades significativas para o grupo de crianças, apesar das informações recolhidas na fase de observação. Com o passar do tempo, de modo a ir ao encontro das necessidades individuais de cada criança, optámos por ir adaptando as estratégias, concebendo atividades diferenciadas, que permitiram o envolvimento de todas as crianças, uma vez que as suas dificuldades foram sempre tidas em conta, com o objetivo de que, gradualmente, conseguissem descobrir por si o que era pretendido em cada atividade proposta, antes das indicações que, naturalmente, lhes dávamos para que a pudessem realizar com sucesso.

Ao longo da PIS, tentámos estabelecer uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdos identificadas nas OCEPE, permitindo, assim, que as experiências vivenciadas pelas crianças se tornassem cada vez mais ricas e significativas.

Assim sendo, na **área da Expressão e Comunicação**, nomeadamente no domínio das várias expressões, implementámos, ao nível da **Expressão Motora**, atividades que permitiram às crianças controlar, voluntariamente, os seus movimentos (iniciar, parar, acompanhar ritmos de execução das tarefas, ter a capacidade de parar no momento indicado; diversificar as formas de utilizar e sentir o seu corpo, como saltar a pés juntos, ao pé-coxinho, saltar por cima de obstáculos; realização de jogos de roda).

As atividades propostas para a **área da Expressão Plástica** possibilitaram que as crianças explorassem diferentes tipos de materiais, como papel, cartolina, lã, papel de cenário, papel crepom, diferentes tipos de material de desperdício, entre outros. Muitas vezes, a utilização desses materiais permitiu que as crianças sozinhas elaborassem as combinações que pretendiam, quer em termos de cor quer em termos de materiais a utilizar nas suas produções.

As crianças tiveram ainda, em diferentes momentos, a oportunidade de se expressarem através do desenho, da pintura (com lápis de cor, lápis de cera, tintas, canetas de feltro), de colagens, construções em barro ou em plasticina. Contactaram também com diferentes técnicas de pintura (técnica da palhinha, cotonete e com berlindes).

De referir também que todo o tipo de produções elaboradas pelas crianças nesta área foi deixado ao seu critério, não existindo restrições no uso dos materiais ou técnicas: as crianças elaboravam o que pretendia nas suas produções, existindo assim um percurso que lhes permitiu a exploração de novos recursos e a descoberta de novas formas de pintura ou até mesmo de junção de cores.

Para além destes domínios, contemplámos também os da **Expressão Dramática**, da **Expressão Musical** e da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**.

Assim, a **Expressão Dramática** esteve presente em várias atividades de jogo dramático; em atividades com recurso a fantoches e no conto e leitura encenada de histórias.

No **domínio da Expressão Musical**, as atividades elaboradas permitiram a exploração de diferentes sons, a utilização e exploração de diferentes instrumentos, utilização de sons corporais e elaboração de composições musicais simples, em que as crianças apuraram o seu ouvido e ao, mesmo tempo, a sua capacidade de coordenação com os restantes elementos do grupo. Existiu ainda um momento onde cantámos uma canção que já havia sido trabalhada e vários momentos em que tentámos que existisse o silêncio, para que pudessem respeitar a palavra do outro e a sua vez de falar.

Relativamente ao **domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, recorreu-se diariamente aos diálogos em grande grupo, sendo que cada intervenção era tida em conta e acima de tudo valorizada. Cada criança tinha a oportunidade de dar o seu parecer sobre o assunto em causa e as suas conceções eram discutidas de seguida por todo o grupo, tendo havido sempre a preocupação de a nossa expressão oral

constituir um modelo a seguir pelas crianças, utilizando vocabulário adequado e frases completas, pronunciando corretamente as palavras e não infantilizando o discurso.

Com efeito, como defende Sim-Sim & Silva & Nunes (2008: 32), as crianças ao estarem expostas “[...] à participação e ao envolvimento em situações cada vez mais diferenciadas, e em contextos variados, proporciona-lhes oportunidades para contactarem com produções linguísticas diversificadas que contribuirão para o desenvolvimento das respectivas competências comunicativas.” Nesses diálogos, com e entre as crianças, existiu a preocupação de estimular a expressão oral e a comunicação entre todos os envolvidos, o que foi acontecendo de forma cada vez mais conseguida. Como defendem as OCEPE, é importante “[...] alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (ME, 1997: 68).

Explorando a linguagem com carácter lúdico, as crianças trabalharam adivinhas, que eram muito apreciadas, e também a leitura de poemas e histórias para que ficassem com a noção de que o código escrito pode adquirir diversas funções e formatos. O recurso a poemas e rimas na EPE originou ainda a satisfação de lidar com as palavras; foi também uma boa forma de trabalhar a cultura portuguesa e de promover o desenvolvimento da sensibilidade estética. Permitiu também trabalhar novos ritmos, recorrendo ao **domínio da Expressão Musical** que assumiram novas formas de exploração lúdica da linguagem.

O recurso à linguagem não verbal teve como propósito levar as crianças a transmitirem através de gestos, uma palavra, ou até mesmo, uma ação. O restante grupo tinha de adivinhar do que se tratava. Eram momentos muito apreciados pelas crianças, que começaram a realizar esta tarefa cada vez com mais pormenores e sem necessitarem de ajuda.

No domínio da abordagem à escrita, procurámos sensibilizar as crianças para a apropriação da linguagem escrita, dos seus aspetos figurativos e conceptuais e das suas funcionalidades, através de um ambiente rico em diversos suportes de escrita (livros, jornais, revistas), que as crianças por sua livre vontade, ou através de tarefas mais dirigidas, manuseavam. Sempre que era oportuno questionávamo-las sobre o que achavam que aí estava escrito.

Procurámos desenvolver essas concepções infantis sobre a escrita sem forçar, sem escolarizar esse processo de contacto com a linguagem escrita. Quando escrevíamos à sua frente, as crianças perguntavam o que estávamos a fazer e elas próprias queriam imitar esses comportamentos, tentando escrever algumas letras suas conhecidas. De registar que duas crianças já conseguiam ler textos simples e escrever algumas palavras, encontrando-se já na fase da escrita alfabética, apesar de, obviamente, ainda não estarem no ensino formal. É provável que essas crianças tivessem um contexto familiar que favorecesse a emergência da leitura e da escrita.

A EPE deve garantir as situações necessárias para que em termos futuros as aprendizagens ocorram com sucesso; no entanto, não é pretendido que a EPE “[...] se centre na preparação da escolaridade obrigatória, mas que garanta às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida” (ME, 1997: 93).

O recurso ao livro esteve presente diariamente no jardim de infância, uma vez que, ao iniciar o período da tarde, a leitura tinha como principal objetivo acalmar e relaxar as crianças. Antes da leitura, por vezes, existia a exploração da capa e da contracapa do livro, na tentativa de as crianças anteciparem o conteúdo da história. No final da leitura, fizemos, em alguns dias, a exploração de aspetos específicos da história, alguns deles decorrentes das intervenções das crianças. Noutras ocasiões, a leitura era feita apenas para suscitar o prazer de ouvir ler.

Para além da leitura de livros, quando era necessário, era lido algum recado que ia para casa em suporte escrito, bem como conteúdos de embalagens, folhetos informativos, entre outros. Procurámos trazer para a sala de atividades diferentes formas de suporte escrito, para que as crianças começassem a ter a perceção de que o código escrito se manifesta de diferentes formas e em diferentes suportes. As funcionalidades da escrita foram também exploradas de acordo com os diferentes suportes e situações. As crianças também recontaram oralmente o final de histórias e criaram através de um conjunto de personagens (escolhidas por elas) uma pequena história, em que utilizaram oralmente a sua imaginação na construção e ilustração dessa mesma história.

O **domínio da Matemática** esteve presente de forma indireta todos os dias nas rotinas da manhã, no mapa das presenças, na data, na contagem do número de crianças e respetiva representação no quadro. As crianças contactavam com conceitos matemáticos mesmo que não os soubessem nomear. Desenvolviam-nos através da formação de

conjuntos; da classificação de objetos, tendo em conta as suas características; da junção dos nomes das mães pela primeira letra inicial igual; da noção de número, cardinal ou ordinal; da reprodução de padrões de repetição ou de crescimento; e através da resolução de pequenos problemas lógicos com a ajuda de materiais da sala de atividades que permitiam uma ligação com a sua cor e o seu tamanho; e da descoberta de relações num gráfico de barras.

Para além das atividades acima descritas, o **domínio da Matemática** esteve sempre presente nas brincadeiras das crianças, muitas vezes na “área da casinha”, quando as crianças eram, por exemplo, quatro, tinham o cuidado de colocar na mesa os utensílios necessários para a refeição de quatro pessoas. Este é apenas um exemplo de muitos outros que foram observados aquando da nossa intervenção em contexto de PIS.

Por sua vez, na **área do Conhecimento do Mundo**, várias foram as atividades desenvolvidas que, acima de tudo, visavam promover regras elementares do método científico, essencialmente a observação, previsões, a comunicação, o registo e o espírito crítico. Foram desenvolvidas experiências (flutuação, semear salsa e flores, colorir flores, decantação através de filtros) com água, terra, sementes, flores, corantes, frutas. Foram ainda realizados jogos que permitiam apurar os sentidos, como o olfato e o paladar, tendo tido as crianças a oportunidade de contactar com diferentes materiais que desconheciam. Ainda na **área do Conhecimento do Mundo**, promoveu-se o contacto com novas vivências fora do jardim de infância; diálogos sobre datas específicas e festivas (25 de abril, dia da Mãe, dia da Cidade, entre outras). Em qualquer destas atividades, existiu sempre o aproveitamento das conceções das crianças sobre o tema antes da explicação do que era pretendido.

A **área de Formação Pessoal e Social**, por ser uma área transversal, esteve sempre presente nas semanas de intervenção do par pedagógico. As crianças demonstravam respeito umas pelas outras; deixavam os espaços e os materiais arrumados; socializavam e ajudavam as outras; dividiam os materiais e realizavam tarefas em conjunto. Continuou-se a progressão dos hábitos de higiene; tentou-se que cada criança se sentisse autónoma nas suas escolhas de atividades e preferências pela área para onde queriam ir brincar; as crianças podiam sempre tomar decisões em grande grupo, participando democraticamente na vida do grupo, cumprindo as regras estabelecidas. Desta forma, foram assimilando valores e aprendendo a respeitar regras de convivência social essenciais para o exercício de uma cidadania plena.

A reflexão geral da PIS permite-nos afirmar que o trabalho desenvolvido só foi possível graças ao grupo de crianças que aderiu com entusiasmo a todo o tipo de atividades integradoras, à educadora cooperante, e aos professores supervisores que orientaram todo este processo da PIS. O processo foi ainda possível devido às constantes reflexões que iam sendo feitas, no decorrer dos dias, quer entre mim como estagiária, quer nas reuniões e “discussões” com os professores supervisores.

2. Descrição e análise das atividades implementadas ao longo do projeto de Investigação-Ação

O projeto que resolvemos implementar suscitou-nos interesse aquando do período de observação iniciado no primeiro semestre. A necessidade de explorar e dinamizar mais e melhor a biblioteca presente na sala de atividades deveu-se ao facto de termos constatado que a sua disposição não era a melhor, isto é, a biblioteca encontrava-se munida de um pequeno conjunto de livros, disposto num móvel com rodas, o qual diariamente era retirado do sítio quando era necessário proceder à marcação das presenças. Inclusive, antes da implementação do projeto de Investigação-Ação, uma das crianças, no momento de escolha da área da biblioteca, chamou-nos, dizendo: *“Helena, podias chegar para lá a mesa que não tenho espaço”* (C.).

A disposição dos livros não era o maior problema, uma vez que os livros se encontravam dispostos de forma adequada, de acordo com o defendido pelos diversos modelos curriculares referidos anteriormente, isto é, com as respetivas capas viradas para a frente, de modo a que as crianças fossem capazes de os visualizarem facilmente. O grande problema era o facto de o móvel que constituía a biblioteca ser constantemente movimentado, mudando a posição, o que tornava a área da biblioteca pouco acolhedora, sem conforto algum e sem um espaço claramente definido.



Figura 1- Área da biblioteca antes da implementação do projeto

De facto, esta disposição da área da biblioteca não era apelativa para as crianças, de tal maneira que, no início da nossa intervenção, raramente a escolhiam como área de interesse.

Neste sentido, foi nosso propósito com este projeto que as crianças não se limitassem a ter contacto com os livros presentes na biblioteca da sala de atividades, mas que existisse uma intervenção direta na conceção do espaço e na sua utilização. Começámos por falar com as crianças para perceber se gostavam da área da biblioteca como estava e como gostariam que fosse a “sua” biblioteca. Uma vez que as crianças expressaram que gostariam de melhorar aquela área, as suas opiniões foram tidas em conta e valorizadas, existindo a partilha de ideias sobre a decoração do espaço, a disposição dos livros e a forma como esse espaço poderia ser dinamizado. Posto isto, dissemos às crianças que iríamos modificar a área da biblioteca de acordo com as suas ideias e com a sua ajuda.

Deste modo, as atividades implementadas ao longo do nosso projeto de intervenção no sentido de reformular e dinamizar a área da biblioteca tiveram como propósito responder às preferências e às necessidades sentidas e manifestadas pelas crianças.

As crianças foram, sem dúvida, o centro do projeto, pensado e executado em prol do seu bem-estar e desenvolvimento.

As famílias também se revelaram parte integrante do projeto, uma vez que acederam positivamente ao nosso pedido de doação de livros que tivessem em casa, de modo a contribuírem para o enriquecimento e diversidade do acervo da biblioteca.

O projeto integrou um conjunto de atividades realizadas, na sua maioria, em grande grupo, sendo que as atividades em pequenos grupos foram realizadas após a troca de opiniões de todos os elementos do grupo, o que permitiu desenvolver nas crianças o sentido de responsabilidade e de respeito pela opinião dos outros.

Para além da troca de opiniões, que foi ocorrendo de forma mais ou menos dirigida antes, durante e após a implementação do projeto, as opiniões das crianças foram também recolhidas através de um questionário por entrevista, aplicado com o intuito de saber não só aspetos relacionados com o projeto, mas também outros mais centrados em “hábitos de leitura”. Foram igualmente realizadas entrevistas às três educadoras que integravam o jardim de infância, para recolher as suas opiniões sobre as estratégias que o adulto-mediador (neste caso o educador de infância) deve desenvolver

para contribuir para a formação de futuros leitores e sobre as suas práticas em relação a este aspeto. Optámos ainda por aplicar questionários a alguns encarregados de educação para sabermos se em casa era habitual as crianças ouvirem ler e se os pais estimulavam o gosto pela leitura.

O projeto obedeceu à seguinte calendarização:

Momentos	Datas	Objetivos
1.º Momento: A biblioteca	6 de maio de 2013	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contactar com o espaço da biblioteca da escola; ✓ Perceber a organização desse espaço e a sua funcionalidade.
2.º Momento: Que sabemos de novo sobre bibliotecas...	6 de maio de 2013	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adquirir novas conceções sobre o espaço da biblioteca.
3.º Momento: Ideias para melhorar a nossa biblioteca...	6 de maio de 2013	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participar na conceção do espaço da biblioteca da sala de atividades, dando opiniões para a sua reformulação/decoração.
4.º Momento: Personagens que dão vida a uma história	7 de maio de 2013	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alargar o imaginário; ✓ Criar oralmente uma história recorrendo posteriormente à sua ilustração.
5.º Momento: Decorar marcadores	7 de maio de 2013	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construir um marcador para livros; ✓ Desenvolver a expressão plástica.
6.º Momento: Vamos dar cor ao nosso mural	7 de maio de 2013	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Decorar o novo espaço; ✓ Utilizar técnicas de expressão plástica (desenho, colagem...).
7.º Momento: Animação de leitura: “Arco da Lua”	8 de maio de 2013	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recontar a história “Arco da Lua”.
8.º Momento: Organização do novo espaço da biblioteca	21 de maio e 4 de junho de 2013	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contribuir para a organização do espaço da biblioteca.

Quadro 1- Calendarização do Projeto

1.º Momento: Atividade: **A biblioteca**

Antes de dar início ao projeto propriamente dito, considerámos que seria importante perceber o que as crianças entendiam ser uma biblioteca. Neste sentido, antes da ida à biblioteca da escola do 1.º Ciclo, pusemos algumas questões como: “*O que é uma biblioteca?*”; “*Haverá regras para cumprir na biblioteca?*”; “*Como se organizam os livros dentro de uma biblioteca?*”.

O grande objetivo deste diálogo em grande grupo foi o de dar oportunidade a todas as crianças de participarem com o seu contributo e transmitirem as suas conceções sobre o que entendiam ser uma biblioteca. Diariamente, as crianças estavam habituadas a partilhar em grupo as suas opiniões sobre o que era pretendido, pelo que este momento foi bastante produtivo do ponto de vista da partilha de opiniões.

Quando confrontadas com a questão “*O que é uma biblioteca?*”, as crianças deram, entre outras, as seguintes respostas:

- “*Onde há muitos livros.*” (G.C.)
- “*Tem muitos livros para ler.*” (R.N.)
- “*É um sítio para nós vermos os livros.*” (D.M.)
- “*Para aprender coisas.*” (R.N.)
- “*Tem algumas bandas desenhadas.*” (J.)
- “*Onde podemos ver histórias.*” (A.P.)
- “*Para aprender a ler.*” (M.)

De notar que grande parte das crianças associou os livros às bibliotecas, os quais podem ser vistos ou lidos. Releve-se que uma criança conseguiu ainda fazer de forma indireta a distinção de livros de banda desenhada, “*alguns*”, como ela própria referiu, o que dá para entender que tinha a noção de que existem vários tipos de livros numa biblioteca. Por outro lado, a criança que disse apenas que “*...há muitos livros*” pode não ter esta noção. Quando questionada de novo sobre que tipos de livros existem na biblioteca, esta criança (G.C.) apenas referiu “*muitos*”, não demonstrando conhecimento de que existam diferentes tipos de livros. Apenas uma criança considerou que nas bibliotecas se pode aprender a ler. Esta criança demonstrou possuir conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita, percebendo que os livros servem para serem lidos, e, neste sentido, poderá ter inferido que, como uma biblioteca possui vários livros, podemos aprender a ler com eles.

Durante a conversa que antecedeu a ida à biblioteca, perguntámos se haveria regras para cumprir. Consideraram que existiam regras numa biblioteca e apontaram as seguintes:

- “*Temos de fazer pouco barulho.*” (G.V.)
- “*Estão lá a estudar, por isso, temos de fazer pouco barulho.*” (G.V.)

Para as crianças, a noção de regras relacionava-se, nesse momento prévio, apenas com a questão do barulho, ou seja, tinham a ideia de que na biblioteca é preciso estar em silêncio. De referir que, neste diálogo, aproveitámos para perguntar às crianças se sabiam o que eram regras. Muitas delas disseram que era algo que se deve cumprir, remetendo para outro tipo de regras que conheciam e que todos precisamos de respeitar. As crianças referiram, por exemplo, que não se pode atravessar a rua quando o semáforo está vermelho, que não se pode desobedecer aos pais, mostrando nestas respostas que associavam a noção de regras às suas vivências quotidianas.

Em relação à questão “*Como se organizam os livros dentro de uma biblioteca*”, as crianças ficaram mais reticentes e não souberam explicar como se organizavam os livros. Apenas uma criança referiu: “*Estão todos juntos de outra maneira*” (R.N.). Quando questionada sobre se sabia justificar a sua opinião, respondeu que não. Por esse motivo, optámos por explorar de outra forma esta questão, após a ida à biblioteca.

No seguimento do diálogo, em que as crianças tiveram oportunidade de expor as suas conceções sobre bibliotecas, iniciámos então a visita à biblioteca da escola do 1.º Ciclo. Pretendia-se que as crianças passassem uma parte da manhã na biblioteca visitando os vários espaços em que esta se subdivide (zona de leitura; cantinho das almofadas; zona de consulta de livros; audiovisuais; entre outras). Esta visita guiada foi conduzida pela professora bibliotecária, que explicou às crianças a funcionalidade de cada espaço, as regras do funcionamento da biblioteca e ainda os critérios de disposição dos livros.



Figura 2- Visita guiada à biblioteca do 1.º Ciclo

Antes destas explicações, a única funcionalidade que as crianças atribuíam àquela biblioteca era a de espaço de visionamento de alguma história porque, por norma, só se dirigiam aí com essa finalidade. Esta visita guiada serviu para alargar o conhecimento das crianças sobre as diversas funcionalidades de uma biblioteca.

No decorrer das várias explicações fornecidas pela professora bibliotecária, as crianças mostraram-se atentas e ainda expressaram ideias bastante oportunas. Quando a professora estava a explicitar as regras de funcionamento, uma criança disse logo: *“Temos algumas dessas regras na nossa sala.”* (G.V.). Aquando da explicação da utilização do cartão para requisitar livros, as crianças mais velhas mostraram logo interesse nesse aspeto, uma vez que no ano seguinte muitas delas iriam ingressar no 1.º Ciclo e, provavelmente, naquela mesma escola. Então, quiseram saber se poderiam levar qualquer livro para casa e se, para ver apenas os livros na biblioteca, tinham de apresentar o cartão. As crianças foram esclarecidas amavelmente e a visita decorreu num ambiente muito agradável e participativo.

Terminada a visita guiada, e já na sala de atividades, foram recordados os seus momentos. As crianças tiveram, assim, a possibilidade de se expressar e de exercitar a sua capacidade de memória e síntese.

2.º Momento: Atividade: **Que sabemos de novo sobre bibliotecas...**

Após a visita guiada à biblioteca da escola do 1.º Ciclo, tinha chegado o momento de questionar o grupo de crianças sobre o que sabiam agora de novo depois do que tinham ouvido.

O grupo de crianças quis logo dar os seus contributos de forma espontânea, o que demonstrou o seu interesse e o seu entusiasmo. Optámos por deixar as crianças dizerem o que sabiam sem interrompê-las e só no final intervir em algum aspeto menos conseguido.

Do diálogo surgiram as seguintes intervenções:

- *“Não podemos estragar os livros.”* (J.)
- *“Na biblioteca não podemos correr.”* (G.V.)
- *“Temos de fazer o que os senhores da biblioteca dizem.”* (J.)
- *“Só podemos andar devagarinho.”* (D.M.)
- *“Temos de falar baixinho.”* (M.S.)
- *“Na biblioteca estão lá os livros da biblioteca.”* (M.)

- “Temos de estar com atenção.” (M.B.)
- “Temos de obedecer às pessoas.” (R.N.)
- “Podemos ver televisão com auscultadores.” (D.C.)
- “Não podemos falar muito alto.” (M. T.)
- “Podemos ver filmes.” (C.B.)
- “Podemos andar devagar.” (A.M.)
- “Não se pode incomodar os meninos que estão a ler os livros.” (D.P.)
- “Podemos levar livros para casa.” (A.M.)

Comparativamente com o que havia sido dito antes da visita à biblioteca, foi visível que as crianças conseguiram assimilar mais ideias relacionadas com regras de utilização de uma biblioteca e com as suas diversas funcionalidades que vão para além do manuseamento e da leitura dos livros, como por exemplo, ver televisão com recurso aos auscultadores, ver filmes, aspetos que as crianças durante diálogo admitiram nunca terem pensado que poderiam ser possíveis de realizar numa biblioteca.

Em relação à disposição dos livros, esse aspeto foi explicado na visita à biblioteca da escola, mas as crianças não mencionaram nenhuma referência a esse aspeto. Deixámos, então, essa questão para uma fase posterior aquando da arrumação da biblioteca da sala, no final do projeto.

Seguidamente, como as crianças demonstraram interesse nas regras da biblioteca e porque as da biblioteca da escola do 1.º Ciclo estavam dispostas numa cartolina colocada na parede, optámos por perguntar às crianças se gostavam de construir as suas próprias regras. A decisão foi unânime e todos concordaram em elaborar as regras, mas com uma condição estabelecida por todos: “Têm de ficar numa cartolina colocada na parede junto ao móvel da biblioteca”.

As crianças decidiram-se pelas seguintes regras:

Regras de utilização da nossa biblioteca

- 1º Só podem estar dois meninos na biblioteca;
- 2º Temos de estar em silêncio;
- 3º Os outros meninos não podem ser interrompidos;
- 4º Os livros não podem ser estragados;
- 5º Os livros não podem ser riscados;
- 6º Os dois meninos não podem falar ao mesmo tempo.

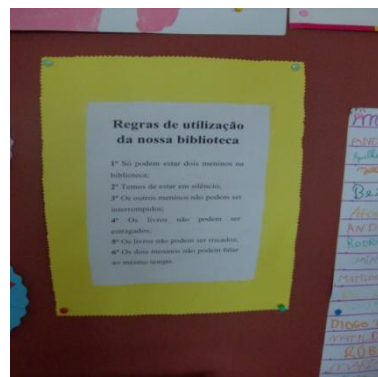


Figura 3- Regras propostas pelas crianças para a biblioteca da sala de atividades

Com este novo diálogo, pudemos perceber que as concepções iniciais das crianças sobre a biblioteca tinham evoluído e que estavam agora mais conscientes das funcionalidades desse espaço, da sua organização e das suas regras.

3.º Momento: Atividade: **Ideias para melhorar a nossa biblioteca...**

Como já referimos anteriormente, a grande preocupação na execução do projeto de investigação-ação que pretendíamos aplicar nesta sala de atividades foi tentar ao máximo incluir as crianças em todo o processo, uma vez que a biblioteca da sala de atividades é algo que deve ser pensada em função dos seus interesses e necessidades. Neste sentido, decidimos perguntar às crianças se achavam que a biblioteca da sala de atividades poderia ser melhorada e o que é que elas gostariam de fazer para a melhorar.

As ideias que as crianças sugeriram foram as que de seguida se apresentam sob a forma de um diagrama.

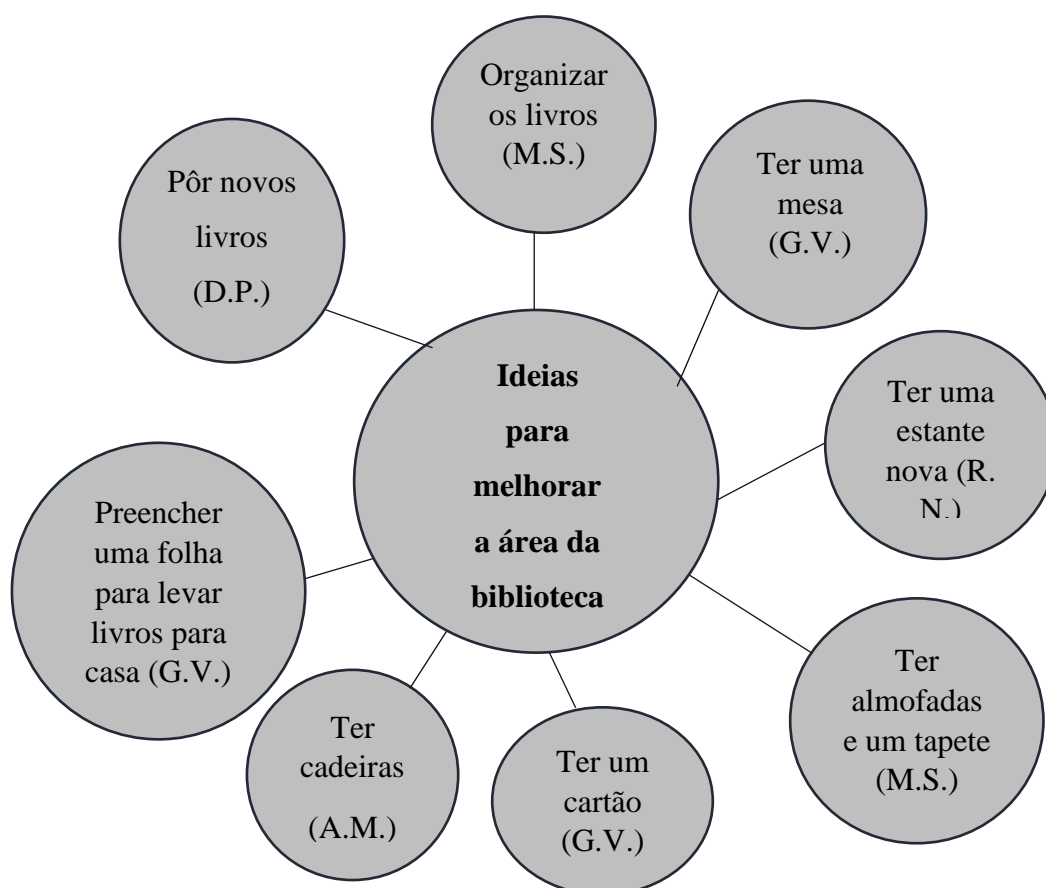


Figura 4- Esquema das ideias das crianças para a remodelação da área da biblioteca

Para saber se todas as crianças presentes neste dia concordavam com as ideias que haviam sido ditas anteriormente, quisemos saber quantas crianças eram ao favor de cada ideia. Para efeito, fizemos uma votação e com os resultados obtidos elaborámos a tabela e o gráfico que se seguem. De referir que nesse dia se encontravam todas as crianças (25) na sala de atividades.

Votação para as ideias de melhoramento da biblioteca	
	Número de crianças que votaram
Pôr novos livros	25
Ter uma estante nova	25
Preencher uma folha para levar livros para casa	20
Ter um cartão	20
Ter almofadas e um tapete	20
Organizar os livros	15
Ter uma mesa	5
Ter cadeiras	5

Figura 5- Tabela de registo da votação das preferências de cada criança



Gráfico 1: Votação para as ideias de melhoramento da biblioteca

Após a realização da votação, concluímos que as ideias menos apreciadas pelas crianças tinham a ver com o facto de o novo espaço dispor de uma mesa e cadeiras. Tal facto prende-se, na nossa perspetiva, com a vontade de modificar completamente a área da biblioteca, tornando-a mais confortável e apelativa. Deduz-se, assim, que para as crianças não fazia sentido que o espaço apresentasse a disposição anterior que já contemplava a mesa e as cadeiras.

Todas as crianças indicaram, em primeiro lugar, que deveria existir uma nova estante. Quando as questionámos sobre o porquê de ser uma nova, as crianças disseram que a que existia, andava sempre “*de um lado para o outro*” e era ainda “*grande*”.

A segunda ideia mais votada relacionou-se com a existência de novos livros. Apesar de a biblioteca conter alguns livros e de qualidade, as próprias crianças sentiam que eram insuficientes. Perguntámos às crianças se achavam ser possível pedir a colaboração das famílias para colmatar este problema. Sugerimos que as famílias podiam contribuir com livros que tivessem em casa para enriquecer a nova biblioteca. As crianças acharam que era uma boa ideia, inclusive, começaram logo a dizer que tinham em casa alguns que não se importavam de trazer para ficarem na sala. Uma vez que já levávamos escrita uma carta onde solicitávamos aos pais a sua colaboração, optámos por lê-la também às crianças, primeiro, porque era uma forma de poderem contactar com mais outro tipo de suporte de escrita e, segundo, porque assim ficavam a saber que o que tínhamos decidido ia escrito para as suas famílias, por forma a que estas ficassem a conhecer o projeto que iríamos iniciar.

Temos de agradecer às famílias, porque logo no dia seguinte chegaram ao jardim de infância vários livros, e continuaram a chegar mais obras até ao final do projeto. Nem todos os livros eram de qualidade mas, nesses casos, contou a intenção e a predisposição em ajudar.

Relativamente às outras três preferências escolhidas por vinte crianças (“*ter um cartão*”, “*preencher uma folha para a requisição de livros para levar para casa*” e “*ter almofadas e um tapete*”), concluímos que, para além da vontade de tornarem o espaço confortável e apelativo, estas crianças também já revelavam noções acerca das regras de funcionamento da biblioteca da sala.

No que diz respeito à folha de requisição, questionámos as crianças sobre o que deveria constar nessa folha, ao que nos responderam:

- “*O nosso nome.*” (G.V.)
- “*Nome do livro.*” (R.N.)
- “*Data da entrega.*” (M.B.)

As crianças acharam que esses três elementos eram essenciais e que deveriam constar numa folha para saber quem levava determinado livro para casa. Perguntámos se não achavam que as folhas de registo, para além da data de entrega, deveriam ter outra data. Inicialmente nenhuma criança se lembrava que data poderia ser. Fomos

dando algumas pistas até que uma criança se lembrou que poderia ser a data “*de quando o levamos*” (G.V.). Refletimos todos em grupo sobre o nome que se dá à ação de levar um livro para casa, e essa mesma criança disse: “*já sei...a data da requisição. Ouvi quando fomos à biblioteca.*” (G.V.). Esta intervenção, bem como outras que foram decorrendo ao longo do projeto, só provaram que a ida à biblioteca da escola do 1.º Ciclo valeu a pena.

Acabou por ficar decidido que a folha de requisição iria contemplar essas quatro informações enunciadas pelas crianças. As crianças mais velhas pediram-nos se poderiam, depois, ser elas próprias a escrever o título do livro, datas e o seu nome no ato da requisição. A sua motivação era evidente e claro que concordámos. Para que ninguém se sentisse desvalorizado, dissemos apenas que todos poderiam preencher a folha de requisição com a nossa ajuda, sempre que fosse necessário.

Em relação ao facto de terem um cartão, a aceitabilidade já era de prever, devido ao entusiasmo que demonstraram na ida à biblioteca da escola, onde colocaram logo questões sobre como se processava a sua utilização. Já havia sido uma ideia pensada por nós previamente, por isso levámos cartões prontos para serem preenchidos pelas crianças. Inicialmente o cartão deveria conter o nome da criança, que o escreveria como soubesse, bem como um desenho seu que representasse o seu rosto, mas, como a educadora cooperante nos facultou fotografias de todas as crianças, acabou por se tornar um cartão mais autêntico, com a fotografia e a “assinatura” de cada um. As crianças demonstram um maior empenho quando realizam uma atividade que seja escolhida por elas. Esta conclusão foi retirada não só neste momento, mas em todo o percurso desenvolvido.



Figura 6- Cartão de requisição

Quanto à organização dos livros e à disposição de almofadas e de um tapete na área da biblioteca, e dado que esses aspetos eram centrais no nosso projeto de

intervenção, surgirão numa fase posterior; que será desenvolvida no momento 8º desta sequência de atividades.

4.º Momento: Atividade: **Personagens que dão vida a uma história**

O projeto que desenvolvemos não visava apenas uma remodelação da área da biblioteca; tinha ainda como objetivo proporcionar o contacto com livros de qualidade, e explorá-los através da capa, contracapa, da linguagem verbal, das ilustrações, bem como dos valores transmitidos pelas histórias. Mas tinha também como objetivo envolver as crianças na construção de histórias. Daí que, a par da leitura, nas suas diversas modalidades, optámos também por propor às crianças a criação de uma história que viria a ter, posteriormente, um formato digital. Para a concretização desta atividade, foram escolhidas cinco crianças que, aquando da nossa proposta, demonstraram maior interesse e motivação.

De modo a facilitar a construção da história e a permitir que o imaginário das crianças se desenvolvesse, levámos um conjunto de seis imagens, existindo apenas duas personagens, sendo as restantes imagens de locais e objetos. Tornou-se uma atividade motivadora. Enquanto passávamos à escrita o que ia sendo criado pelas crianças, elas iam perguntando que palavras estávamos a escrever, o que demonstrava o interesse crescente pelo código escrito, sobre o qual queriam sempre saber mais. Desenvolveu-se um processo dinâmico entre a oralidade das crianças o registo escrito realizado por nós.

A história não foi criada apenas pelas cinco crianças: o que acabou por acontecer foi a junção das várias as ideias (no fundo, o conjunto de contributos que cada criança ia dando), reestruturando-se oralmente a sequência da história, num verdadeiro trabalho de equipa. Quando uma ideia não era aceite por todos, era discutida até se chegar a um consenso.

Na parte final desta sequência, dividimos o texto de acordo com os parágrafos que o constituíam e cada criança ilustrou a ideia principal do parágrafo; todavia, uma criança mais nova sentiu dificuldade ao desenhar o que pretendia e pediu ajuda a outra, tornando-se um desenho elaborado a par, o que demonstra bem a ajuda que existia neste grupo das crianças em qualquer tipo de atividade (Anexo V).

O título da história não foi escolhido logo neste dia. Deixámos que os restantes elementos do grupo ouvissem a história, que foi lida por nós, e, posteriormente, com o

grupo todo de crianças reunido, foi escolhido o título da história. No final deste dia escrevemos o título que faltava no *power point*, e foi projetada a história em formato digital. As crianças gostaram muito do resultado e ficaram orgulhosas de ver o seu desenho a ilustrar o texto, “*num livro de verdade*”, como referiram.

De facto, as crianças nunca tinham realizado este tipo de atividade, nem tinham visto os seus próprios desenhos serem transformados num suporte digital, o que valorizou ainda mais todo o processo desenvolvido.

5.º Momento: Atividade: **Decorar marcadores**

Esta atividade não foi uma das atividades selecionadas pelas crianças para a nova área da biblioteca; no entanto, observámos várias vezes crianças que estavam a manusear um livro mas como tinham de ir para o lanche, colocavam-no de novo no móvel e quando voltavam já não sabiam em que parte tinham interrompido a *leitura* do livro, acabando por o colocarem de parte e irem buscar outros.

Assim, propusemos às crianças elaborar e decorar alguns marcadores para ficarem na biblioteca para quando fossem necessários. A ideia foi acolhida com entusiasmo, Obtivemos logo como resposta: “*Assim podemos marcar os livros quando não os conseguimos ver até ao fim.*” (R.N), entre outras do mesmo teor.

Como todas as crianças concordaram e acharam que era uma boa ideia, iniciou-se o processo. Para facilitar a execução dos marcadores, o seu formato foi delineado em cartolina: as crianças tinham de desenhar o que queriam no marcador e de seguida recortá-lo. As crianças que iniciaram a ilustração dos marcadores foram as que se disponibilizaram e se interessaram por realizar a atividade naquele momento preciso.

Pensámos que não era necessário existirem vinte e cinco marcadores, uma vez que esse número de crianças nunca estaria a usufruir da biblioteca ao mesmo tempo. Então, optámos por propor a realização de oito marcadores; no caso de algum ser danificado, poderia ser substituído e, se fossem necessários para outro tipo de atividade para além da área da biblioteca (no caso de marcar livros da educadora, nas várias atividades das crianças, entre outras hipóteses), encontrar-se-iam ao dispor de todos.

Esta foi uma tarefa que se revelou muito gratificante e útil porque as crianças se envolveram ativamente na elaboração dos marcadores, usando-os, a partir daí, de forma recorrente e sistemática sempre que interrompiam a *leitura*.



Figura 7- Marcador e sua utilização

6.º Momento: Atividade: **Vamos dar cor ao nosso mural**

Para personalizar o espaço da biblioteca, decorando-o ao gosto das crianças, considerámos que seria importante construir em conjunto um mural para embelezar o espaço, tornando-o mais apelativo, mas não só. Na verdade, era nossa intenção que os livros permitissem desenvolver a capacidade imaginativa da criança e a sua criatividade. Desta forma, pretendíamos estabelecer uma articulação entre a leitura e a expressão plástica, o que julgamos ter conseguido, neste e noutros momentos da nossa PIS.

Assim, previamente à realização do mural já se encontrava em nosso poder o novo móvel que iria dar vida à área da biblioteca; no entanto, ainda não havia sido levado para a sala do jardim de infância. Uma vez que o móvel era todo branco, sugerimos às crianças a criação de um mural. Inicialmente as crianças não sabiam o significado da palavra mural; explicámos-lhes que seria uma folha de papel de cenário onde poderiam desenhar ou colar o que lhes apetecesse, para posteriormente embelezarmos o espaço da biblioteca. As crianças também tiveram oportunidade de escolher o espaço para a colocação do mural, ficando este atrás do novo móvel, uma vez terminado.

As crianças começaram logo a pensar o que poderiam desenhar, perguntando-nos se tinham de ser apenas livros. Dissemos-lhes que a decoração do mural dependia dos seus gostos e que não era obrigatório que desenhassem apenas livros. Com o intuito de criar o prazer pela leitura, antes da iniciação da pintura do mural, lemos a história *A fada palavrinha e o gigante das bibliotecas*.

Na decoração do mural, deixámos ao critério das crianças se queriam desenhar ou optar por colagens, acabando por acontecer ambos os processos em simultâneo. Tal como lhes explicámos, as crianças deveriam desenhar o que queriam, uma vez que o espaço da biblioteca era para ser usado por elas, tinha de ser o mais acolhedor possível e ir ao encontro das suas necessidades. Uma criança mais velha pediu para escrever no mural a palavra “biblioteca”. Questionámos os restantes elementos do grupo e chegámos ao consenso de que as crianças que já conseguiam desenhar letras, iriam desenhar, cada uma na sua vez, com a minha ajuda, uma letra que constituía a palavra.

O mural foi, desde a sua conceção à sua execução, fruto de um trabalho coletivo; no entanto, à medida que cada criança assim o queria, vinha ter connosco e pedia-nos se nesse momento poderia ser ela a desenhar, pois já não lhe apetecia estar a brincar na área onde se encontrava. Existiu assim uma rotatividade de tarefas que evidenciou o respeito pelo trabalho do outro e o espírito de equipa que este grupo sempre demonstrou, nesta e noutras ocasiões.



Figura 8- Construção do mural

7.º Momento: Atividade: **Animação da leitura “Arco da Lua”**

De modo a proporcionarmos às crianças o contacto com um outro espaço – a Biblioteca Municipal de Portalegre – em que se realiza a Hora do Conto, programámos uma ida à Biblioteca com o grupo para assistirmos em conjunto à animação da leitura do livro “Arco da Lua”.

Durante a sessão, as crianças escutaram atentamente o contador de histórias e deliciaram-se com a sua expressividade e entoação, com a sua expressão facial e os gestos que fazia e ainda com a cenário criado para a animação da história, tendo

interagido com o adulto-mediador que as interpelava durante a sessão de modo a integrá-las na narração oral. Propositadamente, não lhes havíamos dito qual era a história que iriam ouvir, pelo que foi para as crianças um momento mágico e inesperado.

Já na sala da atividades, no período da tarde, pedimos às crianças para recordarem a história (Anexo VI), oralmente, de modo a desenvolverem a sua expressão oral e a sua capacidade de sintetizar.

O principal objetivo desta atividade era colocar à prova as capacidades das crianças em recordar acontecimentos experienciados num momento anterior. As crianças iam dizendo por ordem o que se lembravam do que tinham visto e ouvido, e de seguida, as suas ideias eram por nós escritas numa folha.

Esta tarefa demonstrou que as crianças retiveram todas as partes essenciais da história, evidenciando não só a sua atenção prévia, aquando da animação da leitura na biblioteca, mas também a sua capacidade de ordenar sequencialmente os acontecimentos da história.

8.º Momento: Atividade: **Organização do novo espaço da biblioteca**

Pode dizer-se que este foi um dos grandes momentos do projeto. As crianças tiveram pela primeira vez contacto com o novo móvel da biblioteca, que decoraram dos lados, colando pedaços de tecido recordados, do que sobrou do tapete que iria dar vida ao espaço da biblioteca e ainda algumas imagens que havíamos levado para a sala para as crianças colarem, tal como é visível na figura 9.



Figura 9- Decoração do novo móvel para a área da biblioteca

As crianças participaram ativamente na decoração do novo móvel, demonstrando entusiasmo pelo processo e pelo resultado final.

A fim de dar destaque ao livro do dia, fosse ele um livro novo, ou um livro levado por alguma criança nesse dia, foi pintado ainda um pequeno cavalete que ficaria em cima do móvel para essa finalidade. As crianças concordaram que esse trabalho deveria ser realizado apenas por uma criança, uma vez que se tratava de um cavalete de medidas reduzidas.

Assim, todos os dias foi colocado um livro diferente no cavalete, livro esse que ficava disponível para ser manuseado pelas crianças ao longo do dia sempre que quisessem.



Figura 10- Cavalete do livro do dia

A organização dos livros que as crianças haviam sugerido, teve de ser um processo bem pensado em grupo. Já que se tratava de um móvel com três prateleiras, a disposição dos livros era difícil, pelo que houve necessidade de, uma vez mais, ouvir as crianças. Depois de analisadas as diversas possibilidades apresentadas, chegou-se à conclusão que seria mais fácil dispor os livros dentro de caixas nas prateleiras. A disposição servia para que os livros ficassem com as suas capas viradas para a frente, uns atrás dos outros.

As caixas foram forradas pelas crianças com folhas de papel brancas que, posteriormente, foram pintadas. Essa pintura não foi feita ao acaso, nem com uma cor qualquer: as crianças foram muito explícitas: os livros tinham de ser divididos pelas suas características e cada categoria tinha de ter uma cor que a identificava, uma vez que, como disse uma criança, *“há meninos que não sabem ainda ler, nem conhecem as letras mas sabem as cores”*.

Depois de uma análise a cada tipo de livro, incluindo os livros novos, chegou-se à conclusão que faria sentido existirem as seguintes categorias:

- Folhetos e livros informativos;
- Enciclopédias;
- Histórias;
- Trabalhos manuais.

“Trabalhos manuais”, foi a designação que as crianças consideraram mais adequada para certo tipo de livros, no entanto, na nossa opinião, não foi a melhor designação. As crianças, ao verem o conteúdo deste tipo de livros, observaram imagens indicando um conjunto de atividades a realizar, com os diferentes passos a seguir; por este motivo, afirmaram que este processo acontecia em alguns trabalhos que faziam manualmente, daí a designação que escolheram para esta categoria de livros.

Para efetuarem a divisão dos livros por categorias, as crianças recordaram o que a bibliotecária tinha dito sobre a disposição dos livros, e, nesse momento, conseguiram lembrar-se da razão destes não estarem todos juntos.

Para cada categoria o grupo de crianças destinou uma cor específica para a sua caixa, tendo-se chegado à seguinte classificação:

- Folhetos e livros informativos – cor: azul;
- Enciclopédias – cor: vermelha;
- Histórias – Cor: verde;
- Trabalhos manuais – Cor: amarela.

Posto isto, as caixas foram pintadas de acordo com o que havia sido decidido. Como os livros de histórias eram em maior quantidade, houve a necessidade de serem pintadas três caixas para aí os colocar e existiu ainda uma caixa que ficou em branco para o caso de, posteriormente, surgir outro tipo de livros. A identificação das caixas foi ainda feita através da escrita; primeiramente, um conjunto de crianças quis imitar o código escrito e escrever o nome da categoria na caixa. Então, escrevemos numa folha a palavra que correspondia à categoria, e uma das crianças elaborava apenas uma letra dessa palavra, porque o número de categorias era inferior ao número de crianças envolvidas na atividade. Assim, ao ser escrita apenas uma letra por cada criança, dava oportunidade de todas conseguirem participar no processo.

Finalizou-se, de seguida, a disposição dos livros pelas respetivas caixas (já identificadas com o nome da sua categoria). Como já haviam sido classificados em grupo todos os livros, e separados pelas diferentes categorias, o processo foi facilitado porque só foi necessário dispô-los nas caixas respetivas.



Figura 11- Caixas com as respetivas cores para a disposição correta dos livros

Por último, como a parte de arrumação e decoração do móvel já se encontrava concluída, surgiu a necessidade de dar uma nova “vida” e mais conforto à área da biblioteca. Aproveitaram-se alguns recursos que existiam na sala, como um sofá de esponja que estava na área da casinha e uma almofada, e, com ajuda desses dois recursos, bem como de um tapete que tínhamos previamente concebido, a área da biblioteca ficou remodelada e organizada. Quando colocámos o último objeto, o tapete, surgiram logo dois comentários imediatos por parte de duas crianças:

- “*Eu gosto.*” (M.B.)
- “*Eu adoro.*” (G.V.)

Terminado o processo de elaboração do nosso projeto, resolvemos perguntar às crianças o que achavam da nova biblioteca. Registamos os seguintes contributos que demonstram o agrado das crianças após a realização da atividade em que tanto se empenharam:

- “*Muito gira.*” (D.P.)
- “*Dá para ver livros*” (D.C.)
- “*Mais gira do que eu pensava.*” (A.)
- “*Está boa, gosto.*” (G.V.)
- “*Com muitos livros.*” (M.)
- “*Acho engraçada.*” (A.M.)
- “*Está adorável.*” (M.C.)
- “*Bonita.*” (A.P.)
- “*Adoro.*” (D.M.)
- “*Acho que está melhor do que a outra.*” (R.N.)
- “*Está linda.*” (C.R.)

- “Acho que está muito melhor do que a outra.” (M.B.)
- “Está linda, a biblioteca.” (M.T.)

As respostas das crianças demonstram que a conceção e a execução do projeto valeram a pena, porque os resultados atingidos foram os pretendidos desde o início. O envolvimento das crianças em todos o processo foi mais fácil do que o previsto.

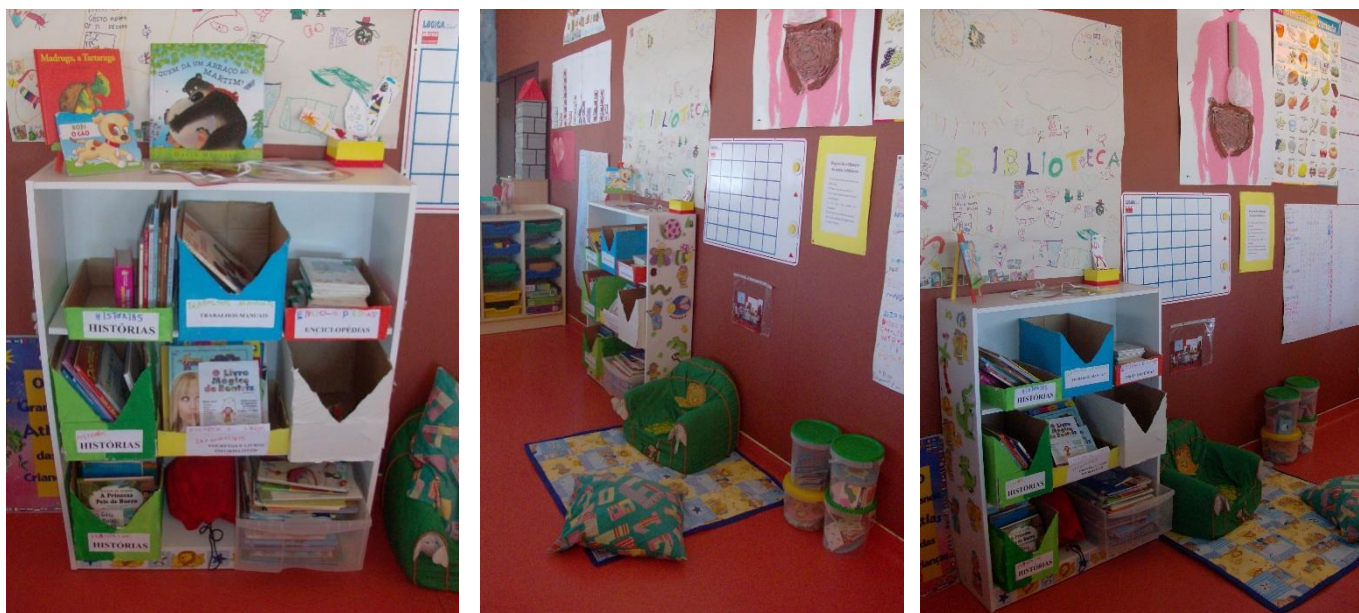


Figura 12- Área da biblioteca remodelada

3. Reflexão específica sobre o Projeto de Investigação-ação implementando: análise dos resultados obtidos

1. Entrevista às crianças

Para diagnosticar as conceções das crianças sobre o tema do projeto de investigação-ação que pretendíamos implementar na sala de atividades, entrevistámos várias crianças (Anexo VII), para que a exploração e dinamização do espaço da biblioteca fossem ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades. Como o grupo era um pouco grande, selecionei aleatoriamente uma amostra de treze crianças, sendo que a idade destas variou entre os quatro e os seis anos.

As entrevistas foram realizadas individualmente, no sítio que as crianças escolheram. O pretendido era que as crianças se sentissem o mais à vontade possível e por esse motivo achámos melhor deixá-las escolher o local para as entrevistas.

À questão “*Os teus pais normalmente leem para ti?*”, as crianças dividiram as suas respostas entre o *sim*, o *não* e o *às vezes*, como se pode ver no gráfico 2 que a seguir se apresenta:

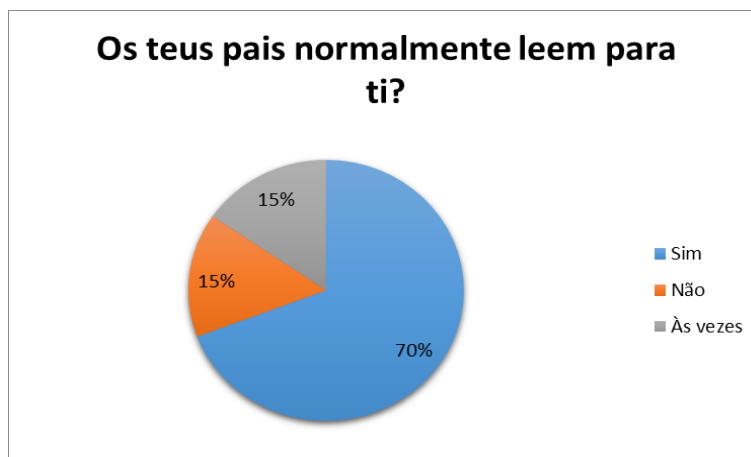


Gráfico 2- Resposta à pergunta: “*Os teus pais normalmente leem para ti?*”

Da análise do gráfico, podemos constatar que, na sua maioria, as crianças estavam habituadas a que lhes fossem lidos livros (os 70% equivalem neste caso a 9 crianças), sendo que uma das crianças referiu que eram mais os avós a lherem do que os próprios pais.

Quanto às duas crianças (15%) que responderam que ninguém lhes lia, uma delas referiu ainda “*eu sei ler, não preciso de ajuda*” (C.R.).

Às mesmas crianças perguntou-se de seguida: “*Gostas mais de ouvir histórias ou de ver apenas os livros?Porquê?*”. As crianças deram a essa pergunta as seguintes respostas:

- “*Ouvir histórias porque assim podemos começar a aprender a ler.*” (M.B.)
- “*Ver só os livros porque gosto das imagens.*” (G.V.)
- “*Ouvir histórias porque a minha mãe conta sempre as histórias porque eu peço.*” (C.B.)
- “*Ouvir histórias porque as histórias são giras.*” (M.S.)
- “*Ouvir as histórias porque os meus pais me contam.*” (M.)
- “*Ouvir as histórias porque gosto muitos dos desenhos.*” (A.M.)
- “*[Que me] Contem as histórias porque assim já sei como é a história.*” (J.)
- “*Ver só os livros porque os pais às vezes estão a trabalhar.*” (B.)
- “*Ver os livros e ouvir histórias porque gosto de ver as páginas e ouvir histórias.*” (A.)

- “*Ver só os livros porque vejo as páginas com os bonecos.*” (A.P.)
- “*Gosto das duas coisas porque é mais divertido.*” (R.B.)
- “*Ver os livros porque eu sei ler e leio eu sozinha.*” (C.R.)
- “*Ver os livros porque têm páginas engraçadas.*” (R.N.)

Nesta questão, as opiniões dividiram-se, isto é, seis crianças consideraram que gostavam mais de ouvir histórias, e outras cinco de ver apenas os livros; apenas duas crianças consideraram que gostavam de ambas por ser “*divertido*”. O gosto por ouvir histórias prevaleceu nas respostas das crianças. Um vez que é uma prática diária no jardim de infância, é normal que as crianças adquiram mais facilmente o gosto por ouvir ler ou contar, do que verem elas sozinhas os livros. Tal não significa, porém, como vimos na primeira parte deste relatório, que o educador não as incentive a folhearem sozinhas os livros que se encontram dispostos na área da biblioteca ou que são levados para a sala de atividades pelo educador ou pelas crianças, pois esse é um processo de motivação para a leitura que se revelará determinante na criação de hábitos de leitura no futuro.

De referir ainda que uma criança associou o recurso às histórias como uma forma de aprender a ler; grande parte das crianças demonstrou o seu interesse pela ilustração bastante necessária nesta faixa etária para desenvolver o sentido estético; uma percentagem significativa também referiu a importância de os pais lhes contarem uma história. No fundo, as crianças apontaram questões que se prendem com aspetos diversificados, centrando-se no gosto por ouvir ler e ver ilustrações, o que se justifica pela fase de desenvolvimento cognitivo em que se encontravam e num período anterior à aprendizagem da leitura. No entanto, a criança que associou as histórias à aprendizagem da leitura demonstra ter já o seu projeto pessoal de leitor (cf. Mata, 2008) definido.

Seguiu-se uma questão que visava entender se os pais, após a leitura, despendiam algum tempo para realizar alguma atividade relacionada com a história com os seus filhos: “*Em casa, fazes alguma atividade depois de te leres uma história? Que tipo de atividade? Com quem?*”.

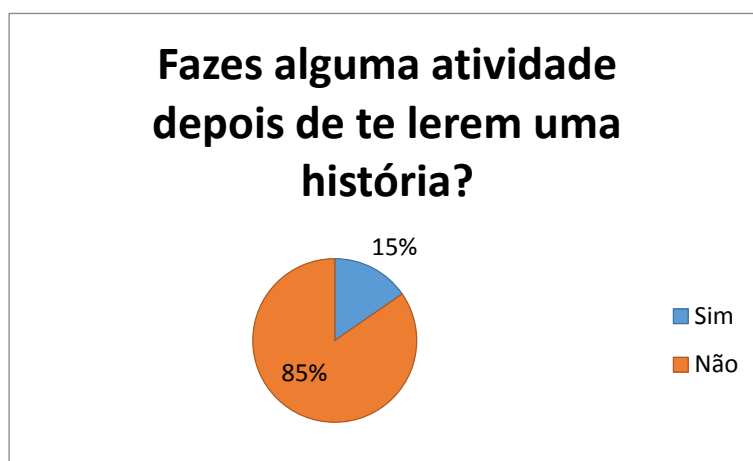


Gráfico 3- Respostas à questão: *"Em casa, fazes alguma atividade depois de te lerem uma história?"*

Neste caso, é notório que, na sua maioria, os pais se limitavam a ler as histórias aos seus filhos, uma vez que onze crianças referiram que não existia nenhum tipo de atividade depois da leitura de uma história.

Em alguns casos, as crianças referiram que, após a leitura realizada pelos pais, era chegada a hora de irem dormir. Outras crianças disseram que ainda iam brincar, como se pode verificar nos seguintes exemplos:

- *"A mãe diz para irmos para a cama e temos de ir dormir."* (C.B.)
- *"Vou dormir."* (A.M.)
- *"Fazer puzzles sozinho."* (B.)
- *"Costumo brincar sozinho e depois vou comer."* (R.B.)

Relativamente às duas crianças que referiam que faziam uma atividade, num dos casos a criança referiu *"Faço um desenho da história com a minha mãe."* (M.) e no outro caso *"Um desenho sobre o que eu quero. O pai e a mãe fazem comigo."* (A.). Ambas as atividades, incentivadas pelos pais destas crianças, remetem para o desenvolvimento da expressão plástica com ajuda.

Fazendo alusão ao projeto "Saquinha vai e vem", já implementado anteriormente pela educadora cooperante na sala do jardim de infância, colocámos às crianças entrevistadas a seguinte questão: *"Quem preenche contigo a ficha de leitura dos livros que levas do jardim de infância para casa?"*. As opiniões dividiram-se, como se pode verificar no gráfico seguinte:

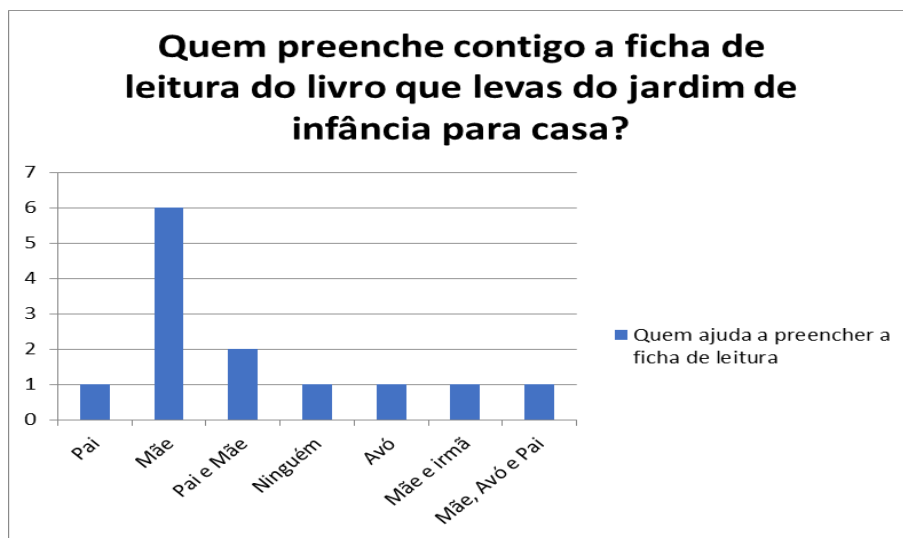


Gráfico 4- Respostas à pergunta: "*Quem preenche contigo a ficha de leitura dos livros que levas do jardim de infância para casa?*"

As respostas obtidas demonstram que a figura da mãe, pelo menos no caso destas seis crianças, continua a ser extremamente importante na mediação da criança com o livro e a leitura, bem como na realização de tarefas daí decorrentes.

No entanto, outros familiares também auxiliavam as crianças a preencherem as fichas de leitura, existindo apenas uma criança que refere que ninguém a ajudava.

A criança que revelou que ninguém a ajudava, quando questionada, referiu: "*Ninguém, faço só um desenho.*" (A.M.).

Com a finalidade de saber a opinião das crianças sobre a biblioteca que tinham na sala antes de implementarmos o projeto, perguntámos-lhes: "*Que achas da atual biblioteca da sala de atividades?*".

As respostas à questão foram as seguintes:

- "*Acho que tem poucos livros de futebol que é o que eu ando à procura.*" (A.M.)
- "*Eu gosto mas acho que vai ficar mais gira com livros novos.*" (M.S.)
- "*Os livros estão alguns estragados; outros estão de outra maneira, virados ao contrário; ficam as coisas estragadas pelos meninos.*" (C.B.)
- "*Está gira.*" (G.V.)
- "*Tem muitos livros. Gosto do livro "A princesa perfeita". Gosto de estar sentada naquele sofá.*" (M.B.)
- "*Está boa.*" (A.)
- "*Gira.*" (J.)
- "*Bonita.*" (A.P.)
- "*É gira.*" (R.B.)

- “Gosto.” (C.R.)
- “Gira.” (R.N.)
- “Tem muitos livros que eu gosto.” (M.)
- “Linda porque tem muitos livros.” (B.)

É de notar que as crianças, apesar do que foi referido, sentiam que a biblioteca tinha alguns livros, inclusive livros de que gostavam, mas sentiam a falta de mais livros que fossem ao encontro das suas necessidades. Uma criança referiu que os livros estavam estragados e outra previu que o espaço ficaria mais apelativo se tivesse livros novos.

Em relação à antepenúltima pergunta da entrevista, mais precisamente “Qual foi a atividade que até agora mais gostaste de fazer para alterar a biblioteca?”, como as entrevistas foram decorrendo antes do final do projeto, a parte de decoração e organização dos livros ainda não estava prevista nesta questão, pelo que não foram referidas nas respostas das crianças.

Do conjunto de atividades experimentadas pelas crianças, as suas preferências recaíram assim sobre:



Gráfico 5- Resposta à questão: “Qual foi a atividade que até agora mais gostaste de fazer para alterar a biblioteca?”

Mais do que os resultados finais importava saber o porquê de muitas destas escolhas. Assim, algumas das crianças responderam:

- *“Inventar porque fomos nós a inventar e podíamos fazer o que queríamos.”* (G.V.)
- *“Fazer o cartão porque eu gosto de recortar.”* (A.)
- *“Dizer as regras porque podemos falar.”* (J.)
- *“Gostei das regras porque eu gosto muito da biblioteca, tenho muitos livros.”* (A.P.)
- *“Inventar a história porque gostei de fazer o urso.”* (C.R.)
- *“Fazer os marcadores porque já posso desenhar e a minha coisa favorita é desenhar.”* (R.N.)
- *“Fazer o desenho no marcador porque eu gosto muito de desenhar.”* (M.)
- *“Desenhar no mural porque também fiz corações.”* (B.)
- *“O que gostei mais foram as regras porque eram super fixes.”* (A.M.)

Do conjunto de respostas, é possível inferir que as crianças se motivam mais para a realização de determinada tarefa quando esta estiver estreitamente relacionada com outras áreas da sua preferência.

Por último, a entrevista contemplava ainda a questão *“Como achas que vai ficar a nossa biblioteca no final?”* originando as respostas seguintes:

- *“Vai ficar como nova.”* (A.M.)
- *“Cheia de livros.”* (B.)
- *“Com livros diferentes.”* (R.N.)
- *“Bonita.”* (C.R. e C. B.); *“Vai ficar bonita.”* (A.P.)
- *“Acho que vai ficar com mais livros e ficar melhor do que estava.”* (R.B.)
- *“Acho que vamos por os livros como devem ser, por ordem.”* (J.)
- *“Boa.”* (A.)
- *“Vai ficar bonita, maior, já não vamos ter os fantoches.”* (M.B.)
- *“Pode ficar um bocadinho melhor.”* (G.V.)
- *“Muito gira porque vai ter muitas coisas novas.”* (M.S.)

Percebemos, portanto, pelas respostas das crianças, que as suas expectativas em relação à organização e decoração da biblioteca eram, no geral, elevadas. As crianças esperavam que o novo espaço tivesse muitos livros, diferentes do que já conheciam e arrumados por ordem; esperavam igualmente que ficasse mais bonito e que pudesse ter “coisas novas”. Tal poderá significar que as crianças não se sentiam atraídas pelo

espaço anterior, até porque algumas referiram que a nova área da biblioteca “vai ficar bonita, maior”, “com mais livros”, “com livros diferentes”, “pode ficar um bocadinho melhor”. Estas respostas poderão querer dizer que, não se sentindo atraídas pela biblioteca “antiga”, as crianças não sentiam prazer em frequentá-la. Foi o que pensámos aquando da primeira fase de Observação e foi por isso que nos propusemos remodelar, organizar e dinamizar este espaço, de modo a torná-lo mais convidativo para as crianças. Queríamos, no fundo, proporcionar às crianças um ambiente promotor do contacto com o livro de qualidade e com a *leitura*, para que se familiarizassem e se deslumbrassem com os livros que lhe são preferencialmente destinados.

Cruzando as respostas obtidas nas entrevistas e a observação que fomos fazendo no decorrer das várias atividades implementadas no nosso projeto, estamos em crer que as expectativas iniciais das crianças não foram goradas.

2. Questionários aos Encarregados de Educação

Neste projeto de PIS, incluímos ainda a participação dos encarregados de educação, aos quais entregámos questionários com o objetivo de saber se em casa davam continuidade às práticas educativas adotadas no jardim de infância, bem como o que pensavam da relação jardim de infância/família sobre este tema. Entregámos um conjunto de doze questionários, dos quais foram devolvidos apenas dez preenchidos (Anexo VIII).

Relativamente à periodicidade com que os pais leem para os seus filhos, obtivemos os resultados que a seguir se apresentam

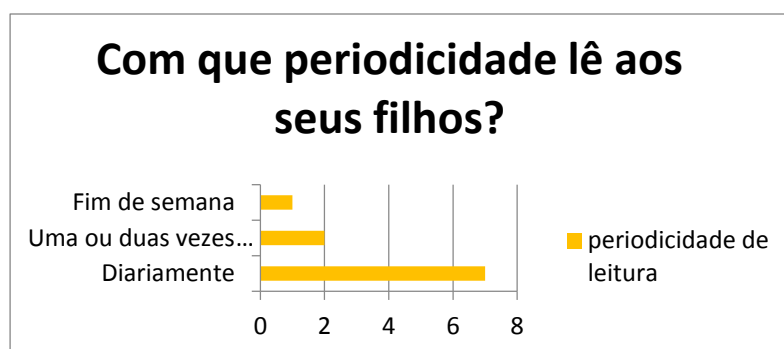


Gráfico 6- Reposta à pergunta: "*Com que periodicidade lê ao seu filhos?*"

Da observação do gráfico, podemos constatar que diariamente os pais criam nas crianças hábitos de leitura, nem que seja, como alguns pais referiram, “antes de dormir”. No caso dos pais que se limitavam a ler ao fim de semana, por vezes era apenas o livro que as crianças levavam da sala do jardim de infância (ideia defendida em alguns questionários).

Quando questionados sobre se incutiam hábitos de leitura nos seus filhos, e de que forma, dos dez inquiridos apenas um encarregado de educação afirmou não praticar esses hábitos, sendo que os restantes afirmaram que o praticam regularmente.

As repostas que obtivemos foram as seguintes:

- “Dando o exemplo lendo e estimulando a leitura em livros, rótulos dos cereais, nas compras...” (Questionário A);
- “Gostamos de lhe ler uma história antes de dormir.” (Questionário B);
- “Sim. Lendo com eles todos os dias à noite.” (Questionário C);
- “Sim! Participando na iniciativa disponibilizada pela escola, leio livros/revistas na presença do meu filho...” (Questionário D);
- “Sim, leio com ela, compro-lhe livros, nos hipermercados levo-a a secção dos livros, deixo-a escolher o livro que quer ouvir ou que quer ser ela a contar....” (Questionário E);
- “Sim. Oferecendo-lhe livros, efetuando listas de compras com ela, postais.” (Questionário F);
- “Não ele gosta de escolher livros aleatoriamente.” (Questionário G);
- “Sim. Lendo para ele, lendo com ele e lendo em frente dele.” (Questionário H);
- “Sim. Através do conto e exploração de histórias; através do registo de situações diárias (mensagens; pequenas listagens; ...).” (Questionário I);
- “Sim, lendo-lhe histórias diariamente.” (Questionário J).

É notório que, na sua maioria, os encarregados de educação tinham a noção de que incutir hábitos de leitura de forma direta ou indireta, nesta faixa etária, é uma tarefa imprescindível. Conseguiram mesmo conceber essa atividade para além da utilização do livro, ou da leitura de histórias, assumindo acima de tudo práticas de leitura de outro tipo de suportes escritos à frente dos seus filhos e valorizando as suas escolhas.

No seguimento dos variados suportes escritos, a questão seguinte do questionário relacionava-se com esse facto: “Tem por hábito ler vários suportes escritos à frente do seu filho? Quais?”. Dos dez inquiridos, apenas um não respondeu à

questão, sendo que os restantes afirmaram que sim, e, tal como as respostas indicam, os tipos de suportes eram variados:

- “*Sim. Material do trabalho, jornal e livros.*” (Questionário A);
- “*Costumamos ler livros, alguns panfletos de publicidade onde vem alguma coisa que ele goste, etc.*” (Questionário B);
- “*Sim. Livros, revistas, jornais, internet.*” (Questionário C);
- “*Sim, muitas das vezes por iniciativa do meu filho que pede para que lhe leia embalagens, brochuras, revistas, cromos...*” (Questionário D);
- “*Sim, livros, revistas, livros digitais, folhetos informativos dos hipermercados, placas identificativas com o nome das ruas, cartazes informativos, listas das compras...*” (Questionário E);
- “*Sim. Publicidades, livros, folhetos informativos, embalagens, revistas infantis, computador.*” (Questionário F);
- “*Sim. Jornais, suportes publicitários, revistas, livros, nomes/identificação de objetos, produtos, instituições e outros.*” (Questionário H);
- “*Sim. Livros; revistas; panfletos; placares informativos; mensagens...*” (Questionário I);
- “*Sim. Livros, revistas, cartazes, legendas, etc.*” (Questionário J).

Como foi observado anteriormente, os encarregados de educação estavam conscientes de que ler variados suportes escritos permite às crianças entenderem que o código escrito pode assumir diferentes funções, de acordo com o suporte em que se encontra. Assim, as crianças começam desde cedo a criar as suas próprias noções sobre as funcionalidades do código escrito.

Desde o início do ano, as crianças desta sala estavam já familiarizadas com o projeto proposto pelo PNL para a EPE, denominado “Saquinha em vai e vem”. Todas as semanas cada criança levava um desses livros à sua escolha para casa, dentro de uma “saquinha”. A acompanhar o livro existia uma pequena folha de registo, em que a criança podia desenhar, ou pedir aos pais que escrevessem algo depois de procederem à leitura da história. Na semana seguinte o livro voltava dentro da “saquinha” para a sala de atividades, com a folha preenchida e o trabalho realizado era partilhado em grande grupo.

Por esse motivo, quisemos saber a opinião dos encarregados de educação em relação a esse projeto. As respostas foram unânimes e todos consideraram que era

importante. Quanto às justificações, as respostas foram de carácter variado, como se pode verificar em seguida:

- “*Sim. Pois para além de proporcionar a leitura de livros que não temos em casa, incute um hábito de leitura sensacional. Para além disto, promove a responsabilização pelo livro enquanto objeto, bem como a responsabilização no cumprimento de datas de entrega.*” (Questionário A);
- “*Sim. Além de ser uma forma da criança ganhar hábitos de leitura, é também uma forma de ter responsabilidades em cuidar de algo que não é seu e dos pais poderem interagir nos trabalhos dos filhos.*” (Questionário B);
- “*Sim. Estimula o gosto pela leitura e faz com que os pais tenham pelo menos esse momento especial com os filhos.*” (Questionário C);
- “*Considero muito importante e interessante! Por ser sobretudo uma importante forma de inculcar hábitos de leitura, estimular a imaginação e começar a adquirir alguma cultura...*” (Questionário D);
- “*Sim, porque reforça a relação dos pais e dos filhos, os pais envolvem-se mais nas tarefas e acompanhamento escolar e tornamo-nos participantes na sua descoberta e aprendizagem da leitura e da escrita (globalização de palavras, nome de letras...)*” (Questionário E);
- “*Sim. É uma forma de incentivar a leitura e a escrita e partilhar essas atividades/experiências entre a escola e a família.*” (Questionário F);
- “*Sim, porque ele gosta de escolher, de mostrar aos pais, é um projeto interessante.*” (Questionário G);
- “*Considero importantíssimo, porque promove a igualdade de oportunidade de todos lerem, independentemente das condições de cada um, por outro lado cria o gosto pela leitura, desde pais a filhos.*” (Questionário H);
- “*Considero muito interessante e importante, porque é mais uma forma de estabelecer a ligação escola-família valorizando ambos os ambientes educativos estabelecendo conexões.*” (Questionário I);
- “*Sim, porque é uma forma de eles se habituarem a ter uma responsabilidade.*” (Questionário J).

Este é um projeto de elevada importância porque é essencial ajudar as famílias a proporcionar aos seus filhos o contacto com o livro, pois em muitos casos, devido à situação económica do agregado familiar, tal não é possível. Para além deste aspeto principal, como referiram vários encarregados de educação, é um projeto com um vasto

leque de vantagens, permitindo a criação de hábitos de leitura. Para além disso, ao nível da formação social e pessoal, desenvolve a responsabilidade das crianças em preservar algo que é de todos e o cumprimento de regras. A nível afetivo, o projeto aproxima mais os pais e os filhos, na partilha da história e acompanhamento de novas aprendizagens que provenham do livro. E, acima de tudo, permite o contacto entre os dois ambientes educativos, jardim de infância/família.

Ainda relativamente ao livro que as crianças levavam semanalmente para casa, de acordo com as respostas obtidas, todos os encarregados de educação se envolviam com os seus filhos no processo de leitura. Algumas crianças demonstraram outro tipo de interesse que ia para além da leitura dos pais. Como curiosidade, aqui fica o relato de algumas:

- “ (...) atualmente o Guilherme iniciou o processo de leitura autonomamente e começou ele a ler para nós.” (Questionário A);
- “ (...) a minha filha também gosta de “ler” (contar ela) depois a história.” (Questionário C);
- “ (...) e é “lido” por ela. Gosta muito de fazer de professora e de “ler” para as bonecas e para a irmã; aponta para as palavras à medida que “lê” vira o livro ao contrário para mostrar as imagens, diz o nome do autor, faz perguntas sobre o livro...” (Questionário E);
- “ (...) de seguida ele conta o que entendeu do livro.” (Questionário J).

Nestes pequenos relatos, evidencia-se que as crianças em casa assumiam muitas vezes a postura que observavam no jardim de infância diariamente, e procediam à exploração do livro como estão habituadas a ver fazer.

Por sua vez, a “ficha de leitura” que acompanhava o livro todas as semanas, segundo os encarregados de educação, era preenchida com a sua ajuda. No caso de crianças que iriam ingressar em 2013-2014 no 1.º Ciclo, os pais achavam importante ser a criança a fazê-lo de um modo mais autónomo, mas mesmo assim não deixavam de realizar uma supervisão ativa e de prestar ajuda em dúvidas que surgissem no momento.

Para finalizar o questionário, pareceu-nos pertinente colocar a seguinte questão: “*Considera que a relação escola/família, no que diz respeito ao incentivo na criação de hábitos de leitura, se deve limitar à partilha dos livros? Em caso negativo, dê algumas sugestões.*”

Nesta questão, os encarregados de educação referiram que a criação de hábitos de leitura não se devia limitar a essa partilha de livros, sugerindo várias atividades, como a ida de familiares à escola para lerem uma história; convidar autores de livros de Literatura Infantil, para que as crianças pudessem constatar que os escritores são pessoas como nós; a existência de um grupo de pais que num determinado dia fosse à sala do jardim de infância dramatizar uma história escolhida previamente pelas crianças; levar histórias para casa que posteriormente fossem ilustradas em conjunto ou levar apenas indicação de personagens para a criação de uma história em conjunto.

Parecem-nos sugestões muito interessantes para, num futuro próximo, envolvermos mais ativamente as famílias nas nossas práticas no jardim de infância, pois a colaboração escola/família é fundamental para que o desenvolvimento da criança se processe de forma gradual e equilibrada e para que os adultos, educadores de infância e pais, conheçam mais em profundidade a criança e o seu contexto – familiar e pré-escolar -, o que trará consequências benéficas para a reflexão constante sobre os seus modos de agir. Aliás, como está expresso nas OCEPE, “[...] o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (ME, 1997, p. 23). É nesse sentido que queremos caminhar.

3. Entrevistas às Educadoras de Infância

O projeto incluiu ainda um momento destinado à realização de entrevistas às três educadoras que integram o jardim de infância, com o objetivo de saber as suas opiniões sobre a implementação de hábitos de incentivo à leitura na sua sala de atividades, bem como a inclusão das famílias neste processo, e questões relacionadas com a biblioteca da sua sala de atividades (Anexo IX).

Neste sentido, quisemos saber de que forma cada educadora implementa hábitos de incentivo à leitura e com que periodicidade. Assim, as educadoras referiram:

Educadora 1	<i>“Sim. Periodicidade diária. Contar histórias, ler recados destinados aos pais, fazer listas de palavras, iniciar e terminar de histórias.”</i>
Educadora 2	<i>“Em termos da biblioteca eles têm os livros à</i>

	<i>sua disposição. A leitura da história é uma periodicidade, leitura dos livros que levam para casa e trabalhos que são pedidos aos pais são lidos em grande grupo.”</i>
Educadora 3	<i>“Diariamente. Leitura em vai e vem, iniciada este ano e contam muitas histórias as crianças umas às outras através das imagens.”</i>

Como se verifica, as educadoras praticavam hábitos de incentivo à leitura diariamente, não só através de histórias, mas também utilizando outros suportes escritos, os quais, pelo que já foi analisado anteriormente, também eram utilizados em casa, existindo assim continuidade no processo iniciado no jardim de infância.

Relativamente ao fomento da participação das famílias no processo de incentivo à leitura, as educadoras referiram que, nas suas práticas, contemplavam esse trabalho cooperativo nomeadamente através de:

Educadora 1	<i>“O projeto de leitura em vai e vem; têm alguns trabalhos que vão para casa e que remetem para a pesquisa, e em casos específicos de algumas crianças com dificuldades em concentração.”</i>
Educadora 2	<i>“O projeto de leitura em vai e vem.”</i>
Educadora 3	<i>“Através de projetos onde as famílias em casa contam uma história à criança e depois a criança conta o que se lembra na sala do jardim de infância. E por vezes as famílias contam na sala de atividades uma história a todas as crianças.”</i>

Observa-se, assim, que as educadoras incluíam as famílias neste processo, no entanto, era ainda uma inclusão esporádica, não existindo por vezes o contacto direto das famílias com o grande grupo. Na maior parte dos casos, era uma relação estabelecida em casa e partilhada pela educadora posteriormente na sala de atividades. Apenas uma educadora implementava iniciativas de contacto direto com as famílias,

mas, como referiu no decorrer da entrevista, essa tarefa nem sempre era bem conseguida porque nem todas as famílias estavam dispostas a colaborar.

Com esta mesma finalidade, as OCEPE (ME,1997:43) explicitam que “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.”

À questão “*Considera que a biblioteca da sua sala de atividades preenche os requisitos para a boa formação de futuros leitores? Porquê?*”, responderam:

Educadora 1	<i>“Penso que sim porque tem uma habitual variedade de livros, quer da sala, quer os que as crianças trazem de casa.”</i>
Educadora 2	<i>“A biblioteca tem alguma variedade de livros mas não me limito aos desta sala. Recorro à biblioteca da escola e livros próprio.”</i>
Educadora 3	<i>“A biblioteca está muito fraquinha mas considero que é preciso ter uma boa biblioteca, com livros bons para que as crianças se interessem pela leitura.”</i>

As respostas apresentadas demonstram que as educadoras não se limitavam aos livros que existiam na sua sala de atividades: recorriam por vezes à biblioteca da escola do 1.º ciclo, aos contributos das crianças (livros que traziam de casa), livros pessoais das educadoras, como forma de variar o contacto com diferentes tipos de texto.

As educadoras concordaram que a biblioteca das suas salas de atividades merecia vários melhoramentos, como se constata nas suas respostas:

Educadora 1	<i>“ Sim. Gostaria de ter mais variedade de suportes de escrita e leitura (Jornais, folhetos), os livros organizados e catalogados.”</i>
Educadora 2	<i>“Gostaria de melhorar o próprio móvel que este não permite uma boa organização.”</i>
Educadora 3	<i>“ Sim. Devia ter mais livros, com imagens coloridas para atrair as crianças.”</i>

Como se infere das palavras das educadoras, os problemas das suas bibliotecas relacionavam-se com a falta de variedade de suportes de leitura e escrita, com o mobiliário, que condicionava a disposição dos livros, e com a falta de recursos.

De modo a finalizar a entrevista, colocámos a seguinte questão: “ *Considera que contar ou ler histórias é suficiente para que as crianças desenvolvam o seu gosto pela leitura? E em caso negativo, que outros recursos podem contribuir para esse fim?*”

Educadora 1	<i>“Não. Outras formas de apelar à leitura prendem-se com as repostas dadas na questão um e essencialmente as conceções que os meninos já trazem sobre a leitura (por exemplo, associam palavras a objetos que gostam).”</i>
Educadora 2	<i>“Não considero que seja suficiente é um princípio para desenvolver o gosto pela leitura. Outros suportes de leitura que possam ser trabalhados e o que trazem de casa (frases de livros; trabalhos com os pais...). Tudo o que lhes diga respeito a eles, que trazem, deve ser valorizado. É importante que eles próprios tenham um projeto de leitor e que tenham algum interesse pela leitura.”</i>
Educadora 3	<i>“Não. Devem também manusear os livros para se interessarem pelo livro.”</i>

Em síntese, do conjunto de entrevistas e questionários analisados, podemos inferir que as educadoras estão conscientes da importância de atividades promotoras de hábitos de leitura e que estas fazem parte das suas práticas. Por sua vez, as famílias preocupam-se em promover situações significativas, de iniciação de hábitos de leitura, fomentando o contacto com diferentes suportes do código escrito e valorizando as iniciativas provenientes do jardim de infância. Do conjunto de iniciativas, destaca-se o projeto implementado pela educadora cooperante, a “Saquinha em vai e vem”. As crianças, por sua vez, ao terem em casa alguém que dê continuidade às práticas diárias da sala de atividades (leitura de histórias, conto de histórias, atividades relacionadas com uma história, entre outras) ou que as ajude em projetos iniciados no jardim de infância, envolvem-se positivamente nos projetos, sentindo-se apoiadas pela família e ao mesmo tempo sentindo que o seu “trabalho” é valorizado.

É esta colaboração que se deseja promover na EPE e é esta colaboração, justamente, que pretendemos fomentar no nosso futuro desempenho profissional para que a criança se sinta apoiada, acarinhada, valorizada e confiante, nesta primeira etapa da Educação Básica.

4. Reflexão final do Projeto de Investigação-Ação

Embora ao longo da realização do nosso estudo, procurássemos refletir sobre as atividades desenvolvidas, quer no momento da sua conceção quer após a sua realização, é imperioso que façamos uma reflexão de todo o percurso desenvolvido.

Partimos para o nosso estudo com os seguintes pressupostos:

- a) O desenvolvimento integral da criança, em contexto de educação pré-escolar, é um processo contínuo e integrado, cujo sucesso é determinado, em grande parte, pela ação intencional dos educadores.
- b) As crianças têm um papel ativo no seu desenvolvimento.
- c) As conceções pedagógicas e as práticas determinam a relação que as crianças estabelecem com os livros e com a *leitura*.
- d) Cabe ao educador encorajar comportamentos leitores, promovendo atividades contextualizadas, baseadas em situações problemáticas que estimulem a literacia emergente.
- e) Atitudes reflexivas contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Em primeiro lugar, queremos relevar que o grupo de crianças permitiu que todo o processo planificado fosse possível de executar. As crianças demonstraram, desde o início, motivação e vontade de se envolverem em todas as atividades. A sua participação ativa nos vários momentos do projeto ajudou-nos muito na concretização dos nossos objetivos iniciais. Assim, devido a todos os seus contributos, foi possível a remodelação e a organização do espaço da biblioteca, num verdadeiro espírito de equipa, em permanente negociação e cooperação.

No final da nossa intervenção, o que ficou visível na sala de atividades foi a nova área da biblioteca completamente remodelada, com um maior número de livros, permitindo às crianças o contacto com novas histórias, novos tipos de livros, com ilustrações de qualidade. As crianças tinham agora ao seu dispor uma biblioteca organizada, que lhes permitia com facilidade aceder à categoria de livros que pretendiam. O conforto da área tornava-a mais acolhedora aquando das suas *leituras* pessoais.

Embora o objetivo final do projeto fosse a remodelação e a organização do espaço em questão, e a conseqüente dinamização, todas as atividades que fizeram parte

do processo foram muito importantes, pois foi durante o processo que aconteceram aprendizagens significativas, quer para as crianças quer para nós. Para atingir o resultado final, todas as áreas curriculares foram mobilizadas, numa perspetiva naturalmente integrada. Este aspeto concorreu para que, da nossa parte, fosse possível um maior entendimento da complexidade do ato educativo e do papel do educador, bem como da importância que os conhecimentos teóricos têm para a implementação de uma prática consequente. Na verdade, eles foram a ancoragem de toda a nossa intervenção e foram eles que nos permitiram ir experienciando novas estratégias e propor novas atividades com a segurança possível que a nossa inexperiência permitiu. Foram também as referências teóricas que nos permitiram uma reflexão fundamentada ao longo do processo, possibilitando adequar, com mais eficácia, as práticas aos interesses e necessidades revelados pelas crianças.

O facto de, no final do projeto, a escolha da área da biblioteca ser uma das preferidas pelas crianças, aquando da distribuição pelas várias áreas da sala de atividades, revela que os nossos propósitos foram conseguidos e que a implementação do projeto foi bem sucedida.

A dinamização da biblioteca, através de atividades promotoras de hábitos leitores, foi também conseguida com sucesso. Seleccionámos livros que, pela sua qualidade estético-literária, pela sua adequação à faixa etária das crianças, aos seus interesses e gostos, julgámos, com base na investigação teórica que efetuámos e de que demos conta na primeira parte deste Relatório, que poderiam ser uma mais-valia para as crianças. Estas obras não só lhes permitiam alargar a sua capacidade imaginativa, a sua sensibilidade artística, mas também os seus conhecimentos em diversas áreas.

Por isso, uns foram lidos para suscitar o prazer de ouvir ler; outros foram explorados ao nível do texto e das imagens, tendo em vista a compreensão das crianças no que respeita à narrativa verbal e à visual, e à articulação intersemiótica entre as duas linguagens artísticas; outros, depois de lidos, serviram de pretexto para se estabelecer a articulação com outras áreas e/ou domínios (mas tendo sempre presente que o livro para crianças, como defende Marques Veloso (2003), deve ser acima de tudo uma *obra de arte*, cuja finalidade primeira é a de proporcionar o prazer e a fruição estética).

As crianças estavam habituadas a partilhar os seus livros, que eram lidos da parte da tarde pela educadora cooperante. Resolvemos continuar a valorizar as iniciativas das crianças e, por vezes, acabávamos por ler alguns desses livros, até

mesmo aqueles com menor qualidade, uma vez que, como alguns autores defendem, a ligação afetiva da criança como o livro e o ato de ler não pode ser quebrada ou interrompida, sob pena de se perder futuros leitores comprometidos e empenhados, como vimos na primeira parte deste Relatório. De facto, a participação das crianças na escolha e seleção de livros contribuiu para a criação de oportunidades de envolvimento efetivo na dinamização do projeto desenvolvido.

A experiência vivenciada pelas crianças durante a nossa intervenção, quer ao nível das estratégias utilizadas para o alcance dos nossos objetivos, quer ao nível das atividades desenvolvidas, trouxe às crianças uma nova dinâmica de trabalho que alterou os hábitos da sala de atividades e lhes despertou o interesse, a curiosidade em descobrir outras formas de aprendizagem do conhecimento e possibilitou a resolução de problemas com vista à melhoria do espaço educativo e, por conseguinte, das aprendizagens.

Apesar da nossa satisfação por termos cumprido os objetivos a que nos propusemos, sabemos que esta nossa intervenção foi uma etapa, deveras importante, no(s) percurso(s) contínuo(s) que teremos de percorrer porque “As crianças querem Mais, esperam Mais (...) Merecem o melhor” (Mendes, 2013: 38), de nós.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Os estudos que têm vindo a ser realizados no âmbito da educação pré-escolar defendem claramente a importância da criação de um ambiente educativo estimulante e rico, que permita experiências diversificadas, integradoras e contextualizadas, que ajudem as crianças a desenvolver conceções e aprendizagens significativas, no âmbito de uma pedagogia participativa que as concebe no centro do processo educativo, incentivando-as a desempenharem um papel ativo na construção dos seus saberes, por via da descoberta e da reflexão. Estas conceções são defendidas pelos modelos curriculares que analisámos, bem como nas OCEPE, onde se pode ler, mais precisamente, que os espaços “[...] podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997: 37).

A organização do espaço depende muitas vezes das opções que o educador define e do modelo ou modelos curriculares que tem como referência para a sua organização. Os modelos curriculares, tal como refere Formosinho (2013, 16), “visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar”. No entanto, em qualquer dos casos, é fundamental que as crianças se envolvam nesse processo, caso contrário, a apropriação do espaço por parte das crianças tornar-se-á mais morosa, o que condicionará as vivências dentro da sala de atividades.

Se o educador tem um papel determinante na organização do espaço, na medida em que é ele o responsável por desenvolver um ambiente propício ao processo de aprendizagem, o papel da criança não é menos importante, uma vez que as suas necessidades, interesses e expectativas deverão ser tidos em conta também ao nível da tomada de decisões sobre a organização do espaço educativo, como defendem as pedagogias participativas e os modelos curriculares mais praticados nas últimas décadas na área da educação pré-escolar,

Cabe também ao educador adaptar o currículo e o seu plano de atividades ao grupo de crianças, delineando atividades lúdico-pedagógicas que favoreçam a aquisição natural de saberes, obviamente sem escolarizar a sua prática educativa, uma vez que a educação pré-escolar, apesar do seu reconhecido contributo para a formação da criança, não tem como finalidade ensinar/transmitir conhecimentos nas diversas áreas do saber.

Nesta linha, o educador deverá auxiliar as crianças na construção do seu processo de identidade, por via do discurso com clara intencionalidade pedagógica, mas também fomentar a curiosidade dos mais novos pelo mundo que os rodeia. As suas opiniões devem ser tidas em conta e valorizadas pelo educador, que assim contribuirá para elevar a autoestima das crianças que tem à sua guarda.

Foi a partir destes pressupostos que concebemos e implementámos o nosso projeto de investigação-ação que teve como propósito intervir num espaço específico da sala onde decorreu a nossa PIS, a biblioteca, procurando, através da sua organização e dinamização, potencializar as suas funcionalidades.

O processo de observação reflexiva permitiu-nos formular a 1ª questão orientadora do nosso trabalho - *Como é usada a biblioteca da sala onde nos encontramos inseridas?* e, conseqüentemente, a 2ª questão - *Como se pode potencializar a área da biblioteca?* -, uma vez que verificámos um distanciamento das crianças em relação a esta área, que não se constituía como um espaço com condições de organização e funcionalidade para ser vivenciado pelo grupo.

A remodelação e organização deste espaço teriam de envolver as crianças de modo a que pudessem compreender o que deveria ser mudado e por que motivos (3ª questão - *Qual a melhor forma de envolver as crianças no processo de organização e dinamização da biblioteca?*). Implicámo-las no projeto, através de atividades que permitiram a manifestação de atitudes críticas e reflexivas. As crianças tiveram tempo para observar, investigar, levantar hipóteses, refletir sobre as ações que iam sendo realizadas. Suscitámos o gosto por descobrir soluções, de forma lúdica e orientada; proporcionámos tempo para o diálogo e para a comunicação livre de ideias, onde existiu a escuta e o respeito pela palavra dos outros. Chegámos a conclusões que nos permitiram “deitar mãos à obra”. Num verdadeiro trabalho de equipa, que integrou, de forma natural, as diversas áreas curriculares, o espaço da biblioteca foi, criteriosamente, remodelado e organizado.

Para além da organização desse espaço, também a sua dinamização foi pensada em função dos interesses, das necessidades e capacidades do grupo, indo ao encontro das suas preferências. As crianças manifestaram a sua opinião relativamente ao modo como a área da biblioteca deveria ser explorada, propondo atividades e iniciativas que tivemos em conta na nossa planificação, nomeadamente no momento da Hora do Conto,

e de outras atividades de *leitura* e de *pós-leitura*, como o recurso ao desenho, à pintura, ao jogo dramático, entre outras.

Relativamente à leitura de histórias, pretendemos que esta atividade fosse muito mais do que uma rotina (4ª questão - De que forma se pode interligar a organização e a dinamização da biblioteca ao desenvolvimento do gosto por ouvir histórias?).

Procurámos que fosse, antes do mais, uma atividade agradável, propiciadora de reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” (Mata, 2008: 80).

As crianças tiveram oportunidade de aplicar e de desenvolver os seus conhecimentos emergentes, relativos à literacia, e conseguiram ir mais além do que era dito no texto escrito, muitas vezes através da ilustração.

Neste sentido, é importante salientar que a organização de um ambiente promotor de um contacto sistemático com a leitura e a escrita na sala de atividades foi um fator essencial para o desenvolvimento da literacia emergente das crianças. Este aspeto era tido em conta nas práticas da educadora, (5ª questão - *Que importância dão as educadoras às atividades promotoras de hábitos de leitura nas suas práticas?*) o que, de algum modo, facilitou a implementação do nosso projeto e a receptividade que teve junto das crianças.

Relativamente à participação das famílias, (6ª questão - *A relação família-jardim de infância é vantajosa?*) a este nível, ela foi uma mais-valia em todo este processo, na medida em que, por sua iniciativa, davam continuidade às experiências relacionadas com a leitura no jardim de infância, e estiveram sempre dispostas a colaborar em diversas situações, o que muito contribuiu para a criação de um ambiente agradável e afetivo.

Assim, numa envolvência atenta à literacia emergente das crianças e propícia ao seu desenvolvimento, foram criadas as condições para que a nossa intervenção fosse um contributo importante para os primeiros passos da criação de “pequenos leitores envolvidos” e comprometidos com os livros, a leitura e o seu próprio crescimento.

BIBLIOGRAFIA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, F. (2002). *A Hora do Conto*. Lisboa: Editora Teorema.
- ALVES M., & NIZA, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ALMEIDA, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BAIRRÃO, J. (1997). *Educação Pré-Escolar. In estudos temáticos vol. II*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- BELL, (1997). *A Higiene Oral nos Jardins -de – Infância um Benefício ou um Risco?* Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Porto: Universidade do Minho.
- BERTRAM, T. & PASCAL, C. (2009). *Manual DQP. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. (Coordenadora de Adaptação Júlia Oliveira Formosinho).
- BORTOLUSSI, M. (1985). *Análisis Teórico del Cuento Infantil*. Madrid: Alhambra
- BRAVO, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.
- CARDONA, M. J. (coord.) et al. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania – Pré-escolar*. Lisboa: CIG.
- CARDOSO, C. (2013). *O Livro como Elemento Promotor do Envolvimento da Família nas Práticas Educativas*. Castelo Branco: ESEIPCB.

- CERRILLO, P. (2001). Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la literatura infantil. CERRILLO, P. e PADRINO, J. (coord.). *La Literatura Infantil en el Siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de da Univ. Castilla-La mancha, pp. 79 – 94.
- CERVERA, J. (1992). *Teoria de la Literatura Infantil*. Bilbao: U. Desto/ Ed.Mensajero.
- CLIFFORD, R. M., CRYER, D. & HARMS, T. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância. Edição revista*. Coleção Livpsic – Livros de Psicologia. Porto: Legis Editora.
- COLOMER, T. (1994). *El lector de la etapa infantil (0-6 años)*. In Alacena. Nº 21, pp. 18-24.
- DACOSTA, L. (2001). *Leitura e pedagogia do deslumbramento*. Mesquita, A. (coord.). *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Edições ASA, pp. 199 – 206.
- HOHMANN, M., BANET, B. & WEIKART, D. (1995). *A Criança em Acção*. 4.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LARANJEIRO, M. (2011). *Educação Pré-escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didácticos?* Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.
- LINO, D. (2012). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

- MARCHÃO, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- MARCHÃO, A. (2013). *O lugar dos livros no jardim de infância*. *Revista Aprender* n° 33. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre, pp. 25-34.
- MARTINS, L. (2011). *A Transversalidade da Literatura Infantil em Contexto Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- MARTINS, L & MENDES, T. (2012). *A Transversalidade da Literatura Infantil em Contexto Pré-Escolar*. Trabalho apresentado no III Seminário de I&DT.
- MATA, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- MÁXIMO – ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- MENDES, T. (2013). *Amor como em Casa: O Lugar da Família (e) dos Afetos na Literatura Infantil Contemporânea*. *Revista Aprender* n° 33. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre, pp. 35 – 40.
- MERGULHÃO, T. (2001). Percursos do imaginário: a identidade e a alteridade em *Alice's Adventures in Wonderland* e *A Bolsa Amarela*. MESQUITA, A. (coord.). *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Edições ASA, pp. 86 – 98.
- MERGULHÃO, T. (2007). *Literatura para Crianças: contributos para uma (re)definição*. AZEVEDO, F. (coord.). *Imaginário, Identidades e Margens – Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil*. Vila Nova de Gaia: Gailivro, pp. 328 -337.

- MERGULHÃO, T. (2008a). *Vozes e Silêncio: a Poética do (Des)encontro na Literatura para Jovens em Portugal*. Lisboa: FLUL/CEC.
- MERGULHÃO, T. (2008b). *Relação texto-imagem no livro para crianças*. Recuperado a 15-07-2013 de <http://www.casadaleitura.org/>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- NIZA, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). *A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação*. In Oliveira-Formosinho, J. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J & FORMOSINHO J. (2013). *A perspetiva educativa da Associação criança: A Pedagogia-em-Participação*. In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- PARAFITA, A. (2007). *O que é a Hora do Conto?*. In, PARAFITA, A (2007) “*O rei na barriga*”. Porto: Editora Âmbar.
- PORTUGAL, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?* Exedra. Nº 1, pp. 9 – 24.

- RIZZO, G. (2005). *Alfabetização Natural*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 3ª edição.
- RODRIGUES, C. (2013). *O álbum narrativo para a infância: os segredos de um encontro de linguagens*. Recuperado a 20-08-2013 de <http://www.casadaleitura.org/>.
- SILVA & A, V. M. (1981). *Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil*. In Sá, D.G. A Literatura Infantil em Portugal. Achegas para a sai História. Braga: Editorial Franciscana.
- SILVA, S. R. (2006). *Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: aspectos do álbum narrativo para a infância*. Recuperado a 22-08-2013 de <http://www.casadaleitura.org/>.
- SIM-SIM, I. & SILVA, A. & NUNES, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- VELOSO, R. (2001). *Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância*. Recuperado a 25-09-2013 de <http://www.casadaleitura.org/>.
- VELOSO, R. (2003). *Não-receita para escolher um bom livro*. Recuperado a 25-09-2013 de <http://www.casadaleitura.org/>.
- ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação consultada

- Assembleia da República (1997). Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Assembleia da República (1997). Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto. Requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Assembleia da República (2001). Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil Geral do Desempenho dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Assembleia da República (2001). Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Perfil Específico do Desempenho dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Assembleia da República (2005). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Assembleia da República (2007). Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Imprensa Nacional.

ANEXOS

ANEXO I – Questionário para os encarregados de educação por preencher

1- Com que periodicidade lê ao seu filho?

2- Incute hábitos de leitura no seu filho? Se sim, como o faz?

3- Tem por hábito ler vários suportes escritos à frente do seu filho? Quais?

4- Considera importante o projeto que se encontra implementado na sala de atividades de levar os livros para casa? Porquê?

5- O livro que o seu filho leva para casa é lido por si? Ou é simplesmente visto pelo seu filho?

6- Preenche a “ficha de leitura” com o seu filho?

7- Considera que a relação escola/família, no que diz respeito ao incentivo na criação de hábitos de leitura, se deve limitar à partilha dos livros? Em caso negativo, dê algumas sugestões.

Obrigada pela colaboração.

Helena Henriques

ANEXO II – Entrevistas às educadoras de infância por preencher

1- Pratica hábitos de incentivo à leitura na sua sala de atividades? De que forma e com que periodicidade?

2- De que modo tenta incluir as famílias no incentivo à leitura?

3- Considera que a biblioteca da sua sala de atividades preenche os requisitos para a boa formação de futuros leitores? Porquê?

4- Gostaria de melhorar algum aspeto na biblioteca da sua sala de atividades? Em caso afirmativo, como gostaria de o fazer?

5- Considera que contar ou ler histórias é suficiente para que as crianças desenvolvam o seu gosto pela leitura? Em caso negativo, que outros recursos podem contribuir para esse fim?

Obrigada pela colaboração.

Helena Henriques

ANEXO III – Entrevistas às crianças por preencher

1- Os teus pais normalmente leem para ti?

2- Gostas mais de ouvir histórias ou ver apenas os livros? Porquê?

3- Em casa, fazes alguma atividade depois de te lerem uma história? Que tipo de atividade? Com quem?

4- Quem preenche contigo a ficha de leitura dos livros que levas do jardim de infância para casa?

5- Que achas da atual biblioteca da sala de atividades?

6- Qual foi a atividade que até agora mais gostaste de fazer para alterar a biblioteca?

7- Como achas que vai ficar a nossa biblioteca no final?

ANEXO IV – Resultado da Aplicação da Subescala Espaço e Mobiliário da ECERS-R

1. Espaço interior		1 2 3 4 5 6 7	Notas:
S N	S N NA	S N	S N
1.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	
1.4 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.4 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
	3.5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>		
2. Mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem		1 2 3 4 5 6 7	
S N	S N NA	S N NA	S N
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
	3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	
3. Mobiliário descanso e conforto		1 2 3 4 5 6 7	
S N	S N	S N	S N
1.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
		5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
4. Arranjo da sala para actividades		1 2 3 4 5 6 7	Notas:
S N	S N NA	S N	S N
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
	3.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>		
5. Espaço de privacidade		1 2 3 4 5 6 7	
S N	S N	S N	S N
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
6. Exposição de material relacionado com criança		1 2 3 4 5 6 7	
S N	S N	S N	S N
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
7. Espaço motricidade global		1 2 3 4 5 6 7	Notas:
S N	S N	S N	S N
1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		5.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8. Equipamento motricidade global		1 2 3 4 5 6 7	
S N	S N	S N NA	S N
1.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
1.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	
<p>A. Subescala (Itens 1 – 8) Pontuação <u>35</u></p> <p>B. Número de itens cotados <u>08</u></p> <p>ESPAÇO E MOBILIÁRIO Pontuação média (A ÷ B) <u>4.37</u></p>			

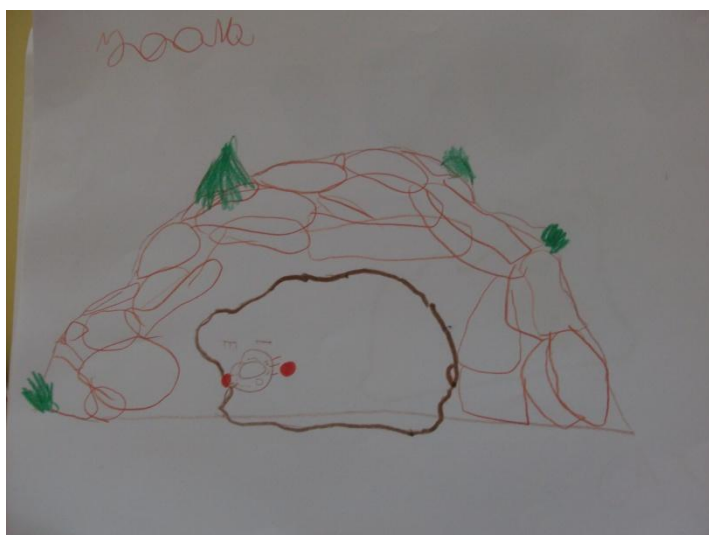
ANEXO V – Ilustração e história criada pelas crianças através de um conjunto de imagens



Guilherme, 6 anos



André, 5 anos



Joana, 6 anos



Catarina e Rodrigo, 5 anos

Era uma vez o menino Miguel

História inventada por:

André P.

Catarina

Carolina

Joana
Guilherme V.

Era uma vez, um menino chamado Miguel, que estava a assar uma salsicha e depois o menino fez um cachorro. O Miguel, estava a assar a salsicha no meio das árvores, estavam muitas nuvens na floresta, depois apareceu o sol e o arco-íris.



Depois o Miguel foi para a sua tenda dormir, era de dia, e estava ainda a dormir. O Miguel teve um sonho, onde sonhou com a sua caixa de brinquedos, e depois acordou.



O Miguel viu um urso a dormir, mas como o Miguel fez muito barulho, o urso acordou. O Miguel ficou assustado e fugiu do urso. O urso voltou a dormir para a

caverna e tinha um grande ressonar. A caverna era muito escura, o urso como era bebé tinha medo, e resolveu ir dormir para o pé do pai, no meio da floresta.



O Miguel, encontrou na floresta um tesouro perdido, mas viu de novo o urso e ficou um bocado assustado! Mas ficaram amigos porque o Miguel deu, com uma cana de pesca, uma coroa brilhante ao urso.



Fim

ANEXO VI - Recontar da história: “Arco da Lua”

Era uma vez um grupo de animais que não estavam contentes como eram: uns não gostavam da voz, outros não gostavam do seu corpo, outros não gostavam da maneira como viviam e outros não gostavam do sítio onde moravam.

Eles ouviram dizer que o arco-íris podia realizar um desejo, podia dar-lhes uma coisa que eles queriam muito.

Então resolveram pedir esse desejo ao arco-íris.

O primeiro (1º) animal a pedir o seu desejo foi o GATO, ele estava farto que os outros gatos fizessem troça da sua voz. Falou com o arco-íris e pediu-lhe para ter uma voz forte como a do tigre. O arco-íris disse-lhe que saltasse para a cor **VERMELHA**, para que o seu desejo se realizasse e assim foi.

E o GATO ficou feliz...

Mas os amigos assustavam-se com a sua voz e fugiam todos!

O segundo (2º) animal a pedir o seu desejo foi a COBRA, ela estava farta de rastejar no chão, sujava-se toda e às vezes magoava-se nas pedras. Falou com o arco-íris e pediu-lhe para ter asas como os pássaros. O arco-íris disse-lhe que saltasse para a cor **LARANJA**, para que o seu desejo se realizasse e assim foi.

E a COBRA ficou feliz...

Mas num dia de nevoeiro, as nuvens estavam tão escuras e a COBRA foi contra uma parede. Ela fez um alto na cabeça e caiu no chão!

O terceiro (3º) animal a pedir o seu desejo foi a TOUPERA, ela estava cansada de viver às escuras, debaixo da terra. Falou com o arco-íris e pediu-lhe para viver na praia, ela queria fazer túneis na areia. O arco-íris disse-lhe que saltasse para a cor **AMARELA**, para que o seu desejo se realizasse e assim foi.

E a TOUPEIRA ficou feliz...

Ela foi para a praia, escavou e escavou túneis na areia, mas apanhou um escaldão. Até cheirava a queimado na praia!

O quarto (4º) animal a pedir o seu desejo foi a ZEBRA, ela era muito vaidosa e queria vestir os fatos de princesa mas com aquelas riscas todas nenhum vestido lhe ficava bem. Falou com o arco-íris e pediu-lhe para ficar toda branca. O arco-íris disse-lhe que saltasse para a cor **VERDE**, para que o seu desejo se realizasse e assim foi.

E a ZEBRA ficou feliz...

Mas quando chegou a casa a mãe não a reconhecia por isso não a deixou entrar!

O quinto (5º) animal a pedir o seu desejo foi o PEIXE, ele estava cansado de viver sempre a nadar no mar e não gostava dos seus vizinhos caranguejos. Falou com o arco-íris e pediu-lhe para ter pernas. O arco-íris disse-lhe que saltasse para a cor **AZUL**, para que o seu desejo se realizasse e assim foi.

E o PEIXE ficou feliz...

Ele correu, saltou, dançou e pulou tanto, que os pés doíam-lhe do calcanhar até ao dedo polegar!

O sexto (6º) animal a pedir o seu desejo foi a LAGARTIXA, ela estava farta de viver sempre debaixo de tanto sol. Falou com o arco-íris e pediu-lhe para viver no mar. O arco-íris disse-lhe que saltasse para a cor **ANIL**, para que o seu desejo se realizasse e assim foi.

E a LARGATIXA ficou feliz...

Ela nadou de costas, de bruços, deu mergulhos... mas ficou muito constipada!

O sétimo (7º) animal a pedir o seu desejo foi a GIRAFÁ, ela gostava muito de ir às compras mas com o seu pescoço tão comprido, nada lhe ficava bem. Falou com o arco-íris disse-lhe que saltasse para a cor **VIOLETA**, para que o seu desejo se realizasse e assim foi.

E a GIRAFÁ ficou feliz...

Ela conseguiu comprar lindas roupas... mas quando era hora de jantar não conseguia chegar ao alimento (folhas das árvores)!

Como os animais não se sentiam bem depois de terem pedido o desejo ao arco-íris, começaram todos a chorar!

Pensaram numa solução e resolveram pedir à Lua que os ajudasse.

Ela disse-lhes que só os poderia ajudar se eles passassem pelo seu arco... e foi o que os animais fizeram.

Assim ficaram todos como eram antes! E disseram:

- Obrigado... Lua!

E ficaram felizes... outra vez!

ANEXO VII – Entrevistas realizadas às crianças (preenchidas)

Entrevista de A.M. (6 anos)

8- Os teus pais normalmente leem para ti?

Sim.

9- Gostas mais de ouvir histórias ou ver apenas os livros? Porquê?

Ouvir as histórias porque gosto “bueda” de desenhos animados.

10- Em casa, fazes alguma atividade depois de te lerem uma história? Que tipo de atividade? Com quem?

Sim, vou dormir.

11- Quem preenche contigo a ficha de leitura dos livros que levas do jardim de infância para casa?

Ninguém faço só um desenho.

12- Que achas da atual biblioteca da sala de atividades?

Acho que tem poucos livros de futebol, que é o que eu ando à procura.

13- Qual foi a atividade que até agora mais gostaste de fazer para alterar a biblioteca?

O que gostei mais foram as regras porque eram super fixes.

14- Como achas que vai ficar a nossa biblioteca no final?

Vai ficar como nova.

Entrevista de M.S. (5 anos)

1- Os teus pais normalmente leem para ti?

Sim.

2- Gostas mais de ouvir histórias ou ver apenas os livros? Porquê?

Ouvir histórias porque as histórias são giras.

3- Em casa, fazes alguma atividade depois de te lerem uma história? Que tipo de atividade? Com quem?

Não.

4- Quem preenche contigo a ficha de leitura dos livros que levas do jardim de infância para casa?

A minha mãe.

5- Que achas da atual biblioteca da sala de atividades?

Eu gosto, mas acho que vai ficar mais gira com livros novos.

6- Qual foi a atividade que até agora mais gostaste de fazer para alterar a biblioteca?

Os marcadores.

7- Como achas que vai ficar a nossa biblioteca no final?

Muito gira porque vai ter muitas coisas novas.

Entrevista de C.B. (4 anos)

1- Os teus pais normalmente leem para ti?

Sim.

2- Gostas mais de ouvir histórias ou ver apenas os livros? Porquê?

Ouvir histórias porque a minha mãe conta sempre as histórias porque eu peço.

3- Em casa, fazes alguma atividade depois de te lerem uma história? Que tipo de atividade? Com quem?

Sim. A minha mãe diz para irmos para a cama e temos de ir dormir.

4- Quem preenche contigo a ficha de leitura dos livros que levas do jardim de infância para casa?

A minha mãe.

5- Que achas da atual biblioteca da sala de atividades?

Os livros estão alguns estragados; outros estão de outra maneira, virados ao contrário; ficam as coisas estragadas pelos meninos.

6- Qual foi a atividade que até agora mais gostaste de fazer para alterar a biblioteca?

Fazer o cartão para a biblioteca.

7- Como achas que vai ficar a nossa biblioteca no final?

Bonita.

Entrevista de G.V. (6 anos)

1- Os teus pais normalmente leem para ti?

As vezes.

2- Gostas mais de ouvir histórias ou ver apenas os livros? Porquê?

Ver só os livros porque gosto das imagens.

3- Em casa, fazes alguma atividade depois de te lerem uma história? Que tipo de atividade? Com quem?

Não.

4- Quem preenche contigo a ficha de leitura dos livros que levas do jardim de infância para casa?

A minha mãe.

5- Que achas da atual biblioteca da sala de atividades?

Está gira.

6- Qual foi a atividade que até agora mais gostaste de fazer para alterar a biblioteca?

Inventar porque fomos nós a inventar e podíamos fazer o que queríamos.

7- Como achas que vai ficar a nossa biblioteca no final?

Pode ficar um bocadinho melhor.

Entrevista de M.B. (5 anos)

1- Os teus pais normalmente leem para ti?

As vezes.

2- Gostas mais de ouvir histórias ou ver apenas os livros? Porquê?

Ouvir histórias porque assim podemos começar a aprender a ler.

3- Em casa, fazes alguma atividade depois de te lerem uma história? Que tipo de atividade? Com quem?

Não.

4- Quem preenche contigo a ficha de leitura dos livros que levas do jardim de infância para casa?

O meu pai.

5- Que achas da atual biblioteca da sala de atividades?

Tem muitos livros. Gosto do livro “A princesa perfeita”. Gosto de estar sentada naquele sofá.

6- Qual foi a atividade que até agora mais gostaste de fazer para alterar a biblioteca?

Pintar o papel de cenário.

7- Como achas que vai ficar a nossa biblioteca no final?

Vai ficar bonita, maior, já não vão ter os fantoches.

Entrevista de A. (5 anos)

1- Os teus pais normalmente leem para ti?

Sim.

2- Gostas mais de ouvir histórias ou ver apenas os livros? Porquê?

Ver os livros e ouvir histórias porque gosto de ver as páginas e ouvir histórias.

3- Em casa, fazes alguma atividade depois de te lerem uma história? Que tipo de atividade? Com quem?

Sim. Um desenho sobre o que eu quero, o pai e a mãe fazem comigo.

4- Quem preenche contigo a ficha de leitura dos livros que levas do jardim de infância para casa?

Às vezes o pai e às vezes a mãe.

5- Que achas da atual biblioteca da sala de atividades?

Está boa.

6- Qual foi a atividade que até agora mais gostaste de fazer para alterar a biblioteca?

Fazer o cartão porque eu gosto de recortar.

7- Como achas que vai ficar a nossa biblioteca no final?

Boa.

Entrevista de J. (6 anos)

1- Os teus pais normalmente leem para ti?

Sim. Só livros e a minha mãe lê bandas desenhadas.

2- Gostas mais de ouvir histórias ou ver apenas os livros? Porquê?

Contam histórias porque assim já sei como é a história.

3- Em casa, fazes alguma atividade depois de te lerem uma história? Que tipo de atividade? Com quem?

Quando é de dia eu vejo, de noite é para dormir.

4- Quem preenche contigo a ficha de leitura dos livros que levas do jardim de infância para casa?

A mãe.

5- Que achas da atual biblioteca da sala de atividades?

Gira.

6- Qual foi a atividade que até agora mais gostaste de fazer para alterar a biblioteca?

Dizer as regras porque podemos falar.

7- Como achas que vai ficar a nossa biblioteca no final?

Acho que vamos por os livros como devem ser, por ordem.

Entrevista de A.P. (5 anos)

1- Os teus pais normalmente leem para ti?

Sim, o da escola.

2- Gostas mais de ouvir histórias ou ver apenas os livros? Porquê?

Ver só os livros porque vejo as páginas com os bonecos.

3- Em casa, fazes alguma atividade depois de te lerem uma história? Que tipo de atividade? Com quem?

Não.

4- Quem preenche contigo a ficha de leitura dos livros que levas do jardim de infância para casa?

A mãe.

5- Que achas da atual biblioteca da sala de atividades?

Bonita.

6- Qual foi a atividade que até agora mais gostaste de fazer para alterar a biblioteca?

Gostei das regras porque eu gosto muito da biblioteca, tenho muitos livros.

7- Como achas que vai ficar a nossa biblioteca no final?

Vai ficar bonita.

Entrevista de R.B. (5 anos)

1- Os teus pais normalmente leem para ti?

Os meus avós.

2- Gostas mais de ouvir histórias ou ver apenas os livros? Porquê?

Gosto das duas coisas porque é mais divertido.

3- Em casa, fazes alguma atividade depois de te lerem uma história? Que tipo de atividade? Com quem?

Costumo brincar um bocadinho e vou comer.

4- Quem preenche contigo a ficha de leitura dos livros que levas do jardim de infância para casa?

A avó.

5- Que achas da atual biblioteca da sala de atividades?

É gira.

6- Qual foi a atividade que até agora mais gostaste de fazer para alterar a biblioteca?

Recontar a história.

7- Como achas que vai ficar a nossa biblioteca no final?

Acho que vai ficar com mais livros e ficar melhor do que estava.

Entrevista de C.R. (5 anos)

1- Os teus pais normalmente leem para ti?

Não.

2- Gostas mais de ouvir histórias ou ver apenas os livros? Porquê?

Ver os livros porque eu sei ler e leio eu sozinha.

3- Em casa, fazes alguma atividade depois de te lerem uma história? Que tipo de atividade? Com quem?

Não.

4- Quem preenche contigo a ficha de leitura dos livros que levas do jardim de infância para casa?

A minha mãe e a minha mana.

5- Que achas da atual biblioteca da sala de atividades?

Gosto.

6- Qual foi a atividade que até agora mais gostaste de fazer para alterar a biblioteca?

Inventar a história porque gostei de fazer o urso.

7- Como achas que vai ficar a nossa biblioteca no final?

Bonita.

Entrevista de R.N. (5 anos)

1- Os teus pais normalmente leem para ti?

Não.

2- Gostas mais de ouvir histórias ou ver apenas os livros? Porquê?

Ver os livros porque têm páginas engraçadas.

3- Em casa, fazes alguma atividade depois de te lerem uma história? Que tipo de atividade? Com quem?

Depois de ver chamo a minha mãe para ler.

4- Quem preenche contigo a ficha de leitura dos livros que levas do jardim de infância para casa?

Eu com a ajuda dos meus pais.

5- Que achas da atual biblioteca da sala de atividades?

Gira.

6- Qual foi a atividade que até agora mais gostaste de fazer para alterar a biblioteca?

Fazer os marcadores porque já posso desenhar e a minha coisa favorita é desenhar.

7- Como achas que vai ficar a nossa biblioteca no final?

Com livros diferentes.

Entrevista de M. (4 anos)

1- Os teus pais normalmente leem para ti?

Sim, só a minha mãe.

2- Gostas mais de ouvir histórias ou ver apenas os livros? Porquê?

Ouvir histórias porque os meus pais me contam.

3- Em casa, fazes alguma atividade depois de te lerem uma história? Que tipo de atividade? Com quem?

Sim. Faço desenhos da história com a minha mãe.

4- Quem preenche contigo a ficha de leitura dos livros que levas do jardim de infância para casa?

A minha mãe. Mas eu às vezes faço sozinha.

5- Que achas da atual biblioteca da sala de atividades?

Tem muitos livros que eu gosto.

6- Qual foi a atividade que até agora mais gostaste de fazer para alterar a biblioteca?

Fazer o desenho no marcador porque eu gosto muito de desenhar.

7- Como achas que vai ficar a nossa biblioteca no final?

Bonita.

Entrevista de B. (6 anos)

1- Os teus pais normalmente leem para ti?

Sim.

2- Gostas mais de ouvir histórias ou ver apenas os livros? Porquê?

Ver só os livros porque os pais às vezes estão a trabalhar.

3- Em casa, fazes alguma atividade depois de te lerem uma história? Que tipo de atividade? Com quem?

Sim. Fazer puzzles sozinho.

4- Quem preenche contigo a ficha de leitura dos livros que levas do jardim de infância para casa?

Às vezes a mãe, às vezes a avó e às vezes o pai.

5- Que achas da atual biblioteca da sala de atividades?

Linda porque tem muitos livros.

6- Qual foi a atividade que até agora mais gostaste de fazer para alterar a biblioteca?

Desenhar no mural porque também fiz corações.

7- Como achas que vai ficar a nossa biblioteca no final?

Cheia de livros.

**ANEXO VIII- Questionários realizados aos encarregados de educação
(preenchidos)**

Questionário A

1- Com que periodicidade lê ao seu filho?

Normalmente lemos o livro que o Guilherme traz do JI ao fim de semana e durante a semana contamos uma história ao deitar.

2- Incute hábitos de leitura no seu filho? Se sim, como o faz?

Dando o exemplo lendo e estimulando a leitura em livros, rótulos dos cereais, nas compras...

3- Tem por hábito ler vários suportes escritos à frente do seu filho? Quais?

Sim. Material do trabalho, jornal e livros.

4- Considera importante o projeto que se encontra implementado na sala de atividades de levar os livros para casa? Porquê?

Sim, pois para além de proporcionar a leitura de livros que não temos em casa, incute um hábito de leitura semanal. Para além disto promove a responsabilização pelo livro enquanto objeto, bem como a responsabilização no cumprimento de datas de entrega.

5- O livro que o seu filho leva para casa é lido por si? Ou é simplesmente visto pelo seu filho?

É lido pelo pai, ou pela mãe. Atualmente o Guilherme iniciou o processo de leitura autonomamente e começou ele a ler para nós.

6- Preenche a “ficha de leitura” com o seu filho?

Sim, eu e o pai fazemos supervisão do preenchimento e damos apoio em caso de dúvidas.

7- Considera que a relação escola/família, no que diz respeito ao incentivo na criação de hábitos de leitura, se deve limitar à partilha dos livros? Em caso negativo, dê algumas sugestões.

É interessante trabalhar um livro e posteriormente convidar o autor. Para além disto parece-me que muitas vezes há que inculcar hábitos de leitura nas crianças e nas famílias pelo que se poderão promover iniciativas que levem a família à escola para a leitura de histórias.

Questionário B

1- Com que periodicidade lê ao seu filho?

Geralmente, o Miguel gosta de ouvir uma história antes de dormir.

2- Incute hábitos de leitura no seu filho? Se sim, como o faz?

Gostamos de lhe ler uma história antes de dormir.

3- Tem por hábito ler vários suportes escritos à frente do seu filho? Quais?

Costumamos ler livros, alguns panfletos de publicidade onde vem alguma coisa que ele goste, etc.

4- Considera importante o projeto que se encontra implementado na sala de atividades de levar os livros para casa? Porquê?

Sim. Além de ser uma forma da criança ganhar hábitos de leitura, é também uma forma de ter responsabilidades em cuidar de algo que não é seu e dos pais poderem interagir nos trabalhos dos filhos.

5- O livro que o seu filho leva para casa é lido por si? Ou é simplesmente visto pelo seu filho?

O livro é lido por mim de maneira a que o Miguel oiça a história.

6- Preenche a “ficha de leitura” com o seu filho?

Sim. Tanto eu como o pai gostamos de o ajudar a fazer o seu trabalho, como ele lhe chama.

7- Considera que a relação escola/família, no que diz respeito ao incentivo na criação de hábitos de leitura, se deve limitar à partilha dos livros? Em caso negativo, dê algumas sugestões.

Poderia também pedir-se aos pais que de vez em quando fossem à escola ler uma história às crianças, ou, até quem sabe, poderiam dramatizar a própria história, fazendo uma apresentação para eles.

Questionário C

1- Com que periodicidade lê ao seu filho?

Todos os dias.

2- Incute hábitos de leitura no seu filho? Se sim, como o faz?

Sim. Lendo com eles todos os dias à noite.

3- Tem por hábito ler vários suportes escritos à frente do seu filho? Quais?

Sim. Livros, revistas, jornais, internet.

4- Considera importante o projeto que se encontra implementado na sala de atividades de levar os livros para casa? Porquê?

Sim. Estimula o gosto pela leitura e faz com que os pais tenham pelo menos esse momento especial com os filhos.

5- O livro que o seu filho leva para casa é lido por si? Ou é simplesmente visto pelo seu filho?

Sim. É lido por mim e a minha filha também gosta de “ler” (contar ela) depois a história.

6- Preenche a “ficha de leitura” com o seu filho?

Sim. Preenchido com ela.

7- Considera que a relação escola/família, no que diz respeito ao incentivo na criação de hábitos de leitura, se deve limitar à partilha dos livros? Em caso negativo, dê algumas sugestões.

Não. Por exemplo: trazerem para casa histórias para contar e que depois possam ilustrar.

Ou com base em desenhos, inventar uma história.

Questionário D

1- Com que periodicidade lê ao seu filho?

Em média 1 ou 2 vezes por semana.

2- Incute hábitos de leitura no seu filho? Se sim, como o faz?

Sim! Participando na iniciativa disponibilizada pela escola, keio livros/revistas na presença do meu filho...

3- Tem por hábito ler vários suportes escritos à frente do seu filho? Quais?

Sim, muitas das vezes por iniciativa do meu filho que pede para que lhe leia embalagens, brochuras, revistas, cromos...

4- Considera importante o projeto que se encontra implementado na sala de atividades de levar os livros para casa? Porquê?

Considero muito importante e interessante! Por ser sobretudo uma importante forma de inculir hábitos de leitura, estimular a imaginação e começar a adquirir alguma cultura...

5- O livro que o seu filho leva para casa é lido por si? Ou é simplesmente visto pelo seu filho?

È sempre lido por mim ou pelo pai, mesmo quando se trate de livros que já lemos mais do que uma vez, e até dias ou três...

6- Preenche a “ficha de leitura” com o seu filho?

Sim, acompanho o preenchimento, agora até acho importante que seja ele a preencher, tenho é de indicar quais as palavras a copiar...

7- Considera que a relação escola/família, no que diz respeito ao incentivo na criação de hábitos de leitura, se deve limitar à partilha dos livros? Em caso negativo, dê algumas sugestões.

Não!

- Já ocorreu e achei interessante quando a escola convidou os pais a irem à sala ler uma história;

- A ida à hora do conto na Biblioteca Municipal;

- O convite à visita da família a uma feira do livro na biblioteca da escola.

Questionário E

1- Com que periodicidade lê ao seu filho?

Todos os dias.

2- Incute hábitos de leitura no seu filho? Se sim, como o faz?

Sim, leio com ela, compro-lhe livros, nos hipermercados levo-a para a secção dos livros, deixo-a escolher o livro que quer ouvir, ou quer ser ela a contar...

3- Tem por hábito ler vários suportes escritos à frente do seu filho? Quais?

Sim, livros, revistas, livros digitais, folhetos informativos dos hipermercados, placas identificativas com o nome das ruas, cartazes informativos, listas de compras...

4- Considera importante o projeto que se encontra implementado na sala de atividades de levar os livros para casa? Porquê?

Sim, porque reforça a relação dos pais e dos filhos, os pais envolvem-se mais nas tarefas e acompanhamento escolar e tornamo-nos participantes na sua descoberta e aprendizagem da leitura e da escrita (globalização de palavras, nomes das letras...).

5- O livro que o seu filho leva para casa é lido por si? Ou é simplesmente visto pelo seu filho?

É lido pelos pais e/ou por outros familiares e é “lido” por ela. Gosta muito de fazer de professora e de “ler” para as bonecas e para a irmã: aponta para as palavras à medida que “lê”, vira o livro ao contrário para mostrar as imagens, diz o nome do autor, faz perguntas sobre o livro...

6- Preenche a “ficha de leitura” com o seu filho?

Sempre e tentamos fazer uma atividade que surja da exploração do mesmo.

7- Considera que a relação escola/família, no que diz respeito ao incentivo na criação de hábitos de leitura, se deve limitar à partilha dos livros? Em caso negativo, dê algumas sugestões.

A partilha de livros é importante, mas também podiam começar a criar as suas próprias histórias.

Questionário F

1- Com que periodicidade lê ao seu filho?

Normalmente ao fim de semana.

2- Incute hábitos de leitura no seu filho? Se sim, como o faz?

Sim. Oferecendo-lhe livros, efectuando listas de compras com ela, postais.

3- Tem por hábito ler vários suportes escritos à frente do seu filho? Quais?

Sim. Publicidade, livros, folhetos informativos, embalagens, revistas infantis, computador.

4- Considera importante o projeto que se encontra implementado na sala de atividades de levar os livros para casa? Porquê?

Sim. É uma forma de incentivar a leitura e a escrita e partilhar essas actividades/experiências entre a escola e a família.

5- O livro que o seu filho leva para casa é lido por si? Ou é simplesmente visto pelo seu filho?

É lido por mim, por ela e por outros da família.

6- Preenche a “ficha de leitura” com o seu filho?

Sim.

7- Considera que a relação escola/família, no que diz respeito ao incentivo na criação de hábitos de leitura, se deve limitar à partilha dos livros? Em caso negativo, dê algumas sugestões.

Não.

Questionário G

1- Com que periodicidade lê ao seu filho?

Algumas vezes por semana.

2- Incute hábitos de leitura no seu filho? Se sim, como o faz?

Não, ele gosta de escolher livros aleatoriamente.

3- Tem por hábito ler vários suportes escritos à frente do seu filho? Quais?

Não respondeu.

4- Considera importante o projeto que se encontra implementado na sala de atividades de levar os livros para casa? Porquê?

Sim, porque ele gosta de escolher, de mostrar aos pais, é um projeto interessante.

5- O livro que o seu filho leva para casa é lido por si? Ou é simplesmente visto pelo seu filho?

O livro é lido por um dos pais e ele volta a folheá-lo para efectuar um desenho sobre ele, por vezes ainda pede para escrevermos algo que ele sente sobre o livro.

6- Preenche a “ficha de leitura” com o seu filho?

Ao principio preenchíamos mas agora até o nome e autores quer escrever para treinar a escrita. No fim mostra o desenho todo orgulhoso.

7- Considera que a relação escola/família, no que diz respeito ao incentivo na criação de hábitos de leitura, se deve limitar à partilha dos livros? Em caso negativo, dê algumas sugestões.

Não respondeu.

Questionário H

1- Com que periodicidade lê ao seu filho?

Todos os dias.

2- Incute hábitos de leitura no seu filho? Se sim, como o faz?

Sim. Lendo para ele, lendo com ele e lendo em frente dele.

3- Tem por hábito ler vários suportes escritos à frente do seu filho? Quais?

Sim. Jornais, suportes publicitários, revistas, livros, nomes/identificação de objectos, produtos, instituições e outros.

4- Considera importante o projeto que se encontra implementado na sala de atividades de levar os livros para casa? Porquê?

Considero importantíssimo, porque promove a igualdade de oportunidade de todos lerem, independentemente das condições de cada um, por outro lado cria o gosto pela leitura, desde pais a filhos.

5- O livro que o seu filho leva para casa é lido por si? Ou é simplesmente visto pelo seu filho?

Visto e lido por ambos.

6- Preenche a “ficha de leitura” com o seu filho?

Sempre, porque é uma forma de estimular a interpretação e compreensão da leitura.

7- Considera que a relação escola/família, no que diz respeito ao incentivo na criação de hábitos de leitura, se deve limitar à partilha dos livros? Em caso negativo, dê algumas sugestões.

Não, considero ser importante continuar com a feira do livro, periódica, promover a leitura para e com os pais.

Questionário I

1- Com que periodicidade lê ao seu filho?

Diariamente.

2- Incute hábitos de leitura no seu filho? Se sim, como o faz?

Sim. Através do conto e exploração de histórias; através do reconto de situações diárias (mensagens; pequenas listagens...).

3- Tem por hábito ler vários suportes escritos à frente do seu filho? Quais?

Sim. Livros; revistas; panfletos; placards informativos; mensagens; ...

4- Considera importante o projeto que se encontra implementado na sala de atividades de levar os livros para casa? Porquê?

Considero muito interessante e importante, porque é mais uma forma de estabelecer a ligação escola-família valorizando ambos os ambientes educativos estabelecendo conexões.

5- O livro que o seu filho leva para casa é lido por si? Ou é simplesmente visto pelo seu filho?

O livro no âmbito do programa “leitura em vai e vem” é lido pelos encarregados de educação (pai e mãe) e explorado pelos mesmos em conjunto com a criança.

6- Preenche a “ficha de leitura” com o seu filho?

Sim.

7- Considera que a relação escola/família, no que diz respeito ao incentivo na criação de hábitos de leitura, se deve limitar à partilha dos livros? Em caso negativo, dê algumas sugestões.

A relação escola-família deverá ir além da partilha dos livros relativamente à criação de hábitos de leitura. Nomeadamente neste programa “leitura em vai em vem” como sugestão, os pais poderiam ser convidados a dinamizar um pequeno momento (na sala) tendo como base o livro preferido do seu filho(a), apresentando a história com recurso a vários suportes.

Contudo, tem sido recorrente a solicitação por parte da educadora da recolha de informações acerca de vários temas que são trabalhados e explorados na sala de atividades.

Questionário J

1- Com que periodicidade lê ao seu filho?

Todos os dias.

2- Incute hábitos de leitura no seu filho? Se sim, como o faz?

Sim, lendo-lhe histórias diariamente.

3- Tem por hábito ler vários suportes escritos à frente do seu filho? Quais?

Sim. Livros, revistas, cartazes, legendas, etc.

4- Considera importante o projeto que se encontra implementado na sala de atividades de levar os livros para casa? Porquê?

Sim, porque é uma forma de eles se habituarem a ter uma responsabilidade.

5- O livro que o seu filho leva para casa é lido por si? Ou é simplesmente visto pelo seu filho?

O livro é sempre lido por um adulto e de seguida ele conta o que entendeu do livro.

6- Preenche a “ficha de leitura” com o seu filho?

Sim.

7- Considera que a relação escola/família, no que diz respeito ao incentivo na criação de hábitos de leitura, se deve limitar à partilha dos livros? Em caso negativo, dê algumas sugestões.

Não, porque na escola que o meu filho frequenta foram desenvolvidas várias actividades como incentivo à leitura, além da partilha de livros.

**ANEXO IX – Entrevistas realizadas às educadoras de infância
(preenchidas)**

Educadora 1

6- Pratica hábitos de incentivo à leitura na sua sala de atividades? De que forma e com que periodicidade?

Sim. Periodicidade diária. Contar histórias, ter recados para os pais, fazer lista de palavras, iniciar e terminar histórias.

7- De que modo tenta incluir as famílias no incentivo à leitura?

O projeto de leitura vai e vem; têm alguns trabalhos que vão para casa e que remetem para a pesquisa; em casos específicos de algumas crianças com dificuldades em concentração.

8- Considera que a biblioteca da sua sala de atividades preenche os requisitos para a boa formação de futuros leitores? Porquê?

Penso que sim porque tem uma habitual variedade de livros, quer na sala, quer os que as crianças trazem de casa.

9- Gostaria de melhorar algum aspeto na biblioteca da sua sala de atividades? Em caso afirmativo, como gostaria de o fazer?

Sim. Gostaria de ter mais variedade de suportes de escrita e leitura (jornais, folhetos); os livros organizados e catalogados.

10- Considera que contar ou ler histórias é suficiente para que as crianças desenvolvam o seu gosto pela leitura? Em caso negativo, que outros recursos podem contribuir para esse fim?

Não. Outras formas de apelar à leitura prendem-se com as respostas dadas em 1 e essencialmente as conceções que os meninos já trazem sobre a leitura (exemplo: bollycao).

Educadora 2

1- Pratica hábitos de incentivo à leitura na sua sala de atividades? De que forma e com que periodicidade?

Em termos da biblioteca, eles têm os livros à sua disposição.

A leitura da história é uma periodicidade, leitura das fichas dos livros que levam para casa e trabalhos que são pedidos aos pais, são lidos em grande grupo.

2- De que modo tenta incluir as famílias no incentivo à leitura?

O projeto de leitura em vai e vem.

3- Considera que a biblioteca da sua sala de atividades preenche os requisitos para a boa formação de futuros leitores? Porquê?

A biblioteca tem alguma variedade de livros mas não me limito a esta da sala. Recorro à biblioteca da escola e livros próprios.

4- Gostaria de melhorar algum aspeto na biblioteca da sua sala de atividades? Em caso afirmativo, como gostaria de o fazer?

Gostaria de melhorar o próprio móvel que este não permite uma boa organização.

5- Considera que contar ou ler histórias é suficiente para que as crianças desenvolvam o seu gosto pela leitura? Em caso negativo, que outros recursos podem contribuir para esse fim?

Não considero que seja suficiente, é um princípio para desenvolver o gosto pela leitura.

Outros suportes de leitura que possam ser trabalhados e o que trazem de casa (frases de livros; trabalhos com os pais...). Tudo o que lhes diga respeito a eles, que trazem, deve ser valorizado.

É importante que eles próprios tenham um projeto de leitor e que tenham algum interesse pela leitura.

Educadora 3

1- Pratica hábitos de incentivo à leitura na sua sala de atividades? De que forma e com que periodicidade?

Diariamente. Leitura vai e vem iniciada este ano; contam muitas histórias as crianças através das imagens.

2- De que modo tenta incluir as famílias no incentivo à leitura?

Através de projetos onde as famílias contam as histórias às crianças em casa e as famílias contam na sala histórias às crianças (na sala de atividades).

3- Considera que a biblioteca da sua sala de atividades preenche os requisitos para a boa formação de futuros leitores? Porquê?

A biblioteca está muito fraquinha mas considero que é preciso ter uma boa biblioteca com livros bons para que as crianças se interessem pela leitura.

4- Gostaria de melhorar algum aspeto na biblioteca da sua sala de atividades? Em caso afirmativo, como gostaria de o fazer?

Sim. Devia ter mais livros, com imagens coloridas para atrair as crianças.

5- Considera que contar ou ler histórias é suficiente para que as crianças desenvolvam o seu gosto pela leitura? Em caso negativo, que outros recursos podem contribuir para esse fim?

Não. Devem também manusear os livros para se interessarem pelo livro.