



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

Os livros como ferramentas de aprendizagem na Educação Pré-Escolar

Joana Bárbara Cabral Duarte

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Celeste Rosa

Coorientadora:

Professora Helena Raposo

Abril, 2020

Odivelas



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

Os livros como ferramentas de aprendizagem na Educação Pré-Escolar

Joana Bárbara Cabral Duarte

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Celeste Rosa

Coorientadora:

Professora Helena Raposo

Abril, 2020

Odivelas

“Um dia encontrei uma arca
De um tesouro pouco vulgar
Não tinha joias nem moedas
Tinha livros para estimar
Com cores, letras, ilustrações
Números, histórias e canções
Não valiam nada? Valiam tudo, no fundo.
Joias e moedas valem milhões
Mas um único livro pode mudar o mundo.”

(Joana Duarte, 2020)

Agradecimentos

Este trajeto de cinco anos foi realizado por mim enquanto trabalhadora-estudante, aliando a paixão pela minha primeira licenciatura – em Dança – com o gosto pela Educação.

Foi um caminho árduo, uma autêntica coreografia criada com muito sacrifício e dedicação, conquistada passo por passo ao ritmo do frenético quotidiano e dançada em conjunto com vários elementos imprescindíveis a que se tornasse digna de um palco.

E é a esses mesmos elementos que quero agradecer do fundo do coração:

- Aos meus pais e ao meu irmão, pelo amor e apoio incondicional e por serem os pilares que sustentam toda a minha estrutura, e por serem uma verdadeira inspiração enquanto seres humanos e profissionais. Sem eles, teria sido impossível;

- Ao meu marido, por ser o meu porto seguro, pela compreensão dos vários esforços, por me tentar sempre contagiar com o seu otimismo característico, por acreditar em mim e por me amar, acima de tudo;

- Aos meus mais de cem alunos de dança, não só pela paciência e por tornarem o meu trabalho tão prazeroso – mesmo nos dias em que estava tão cansada desta “vida dupla” – como por me inspirarem a ser melhor profissional, todos os dias;

- A todos os docentes do ISCE que, não só com os seus ensinamentos, mas também com a sua amizade, me deram as ferramentas necessárias para me tornar numa educadora de excelência, numa evolução que tem de ser constante ao longo desta atividade profissional;

- Aos (verdadeiros) amigos, que nunca desistiram de mim, mesmo após tantos “Não posso, tenho de estudar” ou “Desculpem, tenho um trabalho para terminar”. E às colegas que se tornaram amigas para a vida, por ultrapassarem estes cinco anos comigo, com espírito de equipa, gargalhadas e também muito “colinho”;

- Às educadoras que o destino quis que cooperassem e guiassem os meus momentos de estágio. A par com a minha mãe, são educadoras maravilhosas que tornaram as minhas práticas mais ricas e significativas;

- E por último, aos meus “meninos do estágio”, três grupos que relembro com carinho e que aquecem o meu coração.

A coreografia da vida, por mais árdua que seja, é mais bonita se dançada em conjunto.

Resumo

Os primeiros anos de vida das crianças são cada vez mais reconhecidos como cruciais, para que as mesmas aprendam a comunicar de diferentes modos e adquiram instrumentos para interpretar as formas pelas quais os outros comunicam e representam a sua experiência. Este período da sua vida é essencial para o desenvolvimento crescente de competências em termos simbólicos, abstratos, imaginativos e de pensamento criativo.

Pelo que se pode observar, a sociedade está cada vez mais atraída pela “era digital” e os livros estão a deixar de ter um papel relevante no quotidiano das crianças. Situação semelhante foi observada na sala de crianças de Educação Pré-escolar, em que se realizou a Prática de Ensino Supervisionado e que esteve na origem da elaboração deste Relatório.

Os livros podem proporcionar inúmeras vantagens para o desenvolvimento da criança: contribuem para o crescimento cognitivo e emocional da mesma, desenvolvem a criatividade, o sentido crítico e aumentam gradualmente o seu vocabulário.

Cabe aos educadores proporcionar a exploração de livros por parte das crianças e utilizá-los criteriosamente como verdadeiras ferramentas de aprendizagem dos seus educandos. Desta forma, os livros poderão ajudar a desenvolver as capacidades de concentração, do conhecimento do mundo, de busca de voz própria e da autonomia.

Palavras-chave: Comunicar; Desenvolvimento da criança; Educação Pré-escolar; Educadores; Livros.

Abstract

The first years of a child's life are increasingly recognised as the most crucial, so they can learn how to communicate in different ways and acquire instruments to interpret the ways in which others communicate and represent their existence. This time of their life is essential for the growing and development of skills in terms of symbolism, along with abstract, imaginative, and creative thinking.

As we can see, society is increasingly attracted to the "digital age", in which books seem no longer relevant in children's daily life.

I was able to observe a similar situation in the Pre-School group where I carried out my Supervised Teaching Practice. The experience in this context was the source of this report.

Books can provide countless advantages for child's development: they contribute to child's cognitive and emotional growth as texts and images help in the development of creativity, critical sense, and gradually increase and improve vocabulary.

Pre-school teachers are responsible for providing books exploration by using them carefully as true, meaningful learning tools for their students.

This way, books can provide children with the improvement of concentration skills, world knowledge and the finding process of a voice and gradual autonomy.

Keyword: books, child development, communicate, pre-school education, pre-school educators.

Índice

1. Introdução	1
2. Enquadramento teórico	4
2.1. Conceção sobre educação e educar	4
2.2. A Educação Pré-escolar	6
2.2.1. A área de Expressão e Comunicação.....	7
2.2.1.1. O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	8
2.3. Modelos que sustentam a Prática Pedagógica na Educação Pré-escolar.....	11
2.3.1. Metodologia de Trabalho de Projeto.....	12
2.4. A importância da literatura para a infância.....	15
2.5. A leitura de livros na Educação Pré-escolar	17
2.6. A importância das ilustrações	20
2.7. O papel do educador na literatura para a infância	21
3. Metodologia.....	23
3.1. A ética na investigação com crianças	23
3.2. Desenho da investigação	24
3.3. Caracterização do contexto educativo	26
3.3.1. Caracterização do meio.....	26
3.3.2. Caracterização da Instituição.....	26
3.3.3. Caracterização do grupo	27
3.3.3.1. Grupo I	27
3.3.3.2. Grupo II	28
3.4. Organização do Ambiente Educativo.....	29
3.4.1. Caracterização da sala	29
3.4.2. Planta da sala.....	31
3.4.3. Organização temporal	32
3.4.4. Organização social	33
3.4.4.1. Interação adulto/criança	33
3.4.4.2. Interação criança/criança.....	34
3.4.4.3. Interação família-escola	34
3.5. Participantes.....	35
3.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	35
3.6.1. Observação	37
3.6.1.1. A escala de envolvimento da criança	38
3.6.2. Entrevista	41

3.6.3. Análise documental	42
3.6.4. Questionário	43
3.6.5. Diário reflexivo e notas de campo.....	44
3.6.6. Registos fotográficos	44
3.6.7. Registos gráficos	45
3.6.8. Triangulação de dados	45
3.7. Plano de Ação	46
3.7.1. Identificação da problemática emergente e justificação do Plano de Ação	46
3.7.2. Planificação em teia	47
3.7.2.1. Primeira teia realizada com as crianças no ano letivo de 2018/2019	47
3.7.2.2. Segunda teia realizada com as crianças no ano letivo de 2018/2019	48
3.7.2.3. Terceira teia realizada com as crianças no ano letivo de 2018/2019	49
3.7.2.4. Primeira teia realizada com as crianças no ano letivo de 2019/2020	50
3.7.2.5. Segunda teia realizada com as crianças no ano letivo de 2019/2020	51
3.7.2.6. Terceira teia realizada com as crianças no ano letivo de 2019/2020	51
3.7.3. Desenho da teia de investigação.....	52
3.7.4. Esquema e desenho da teia do Plano de Ação	53
3.7.5. Cronograma de atividades.....	55
3.8. Execução do Plano de Ação.....	59
3.8.1. O baú do tesouro.....	59
3.8.2. A caça ao tesouro.....	61
3.8.3. Um tesouro, duas histórias	64
3.8.4. Hospital dos livros	67
3.8.5. A enciclopédia da horta	68
3.8.6. Os vários tipos de suporte escrito - Conhecer, tocar e explorar.....	71
3.8.7. Conhecer uma escritora	74
3.8.8. Como se fazem os livros?	76
3.8.9. O Livro gigante - Divulgação	78
3.9. Avaliação do Plano de Ação	86

4. Apresentação e discussão dos resultados	87
5. Conclusões	101
5.1. Conclusões da dimensão investigativa	101
5.2. Limitações do estudo e implicações para a prática profissional futura	105
6. Referências bibliográficas	107
Anexos.....	112
Apêndices.....	114

Índice de figuras

Figura 1 - Planta da Sala	31
Figura 2 - Teia “O que já sabemos sobre os livros – 2018/2019”	47
Figura 3 - Teia “O que queremos saber mais sobre os livros – 2018/2019”	48
Figura 4 - Teia “O que queremos fazer – 2018/2019”	49
Figura 5 - Teia “O que já sabemos sobre os livros – 2019/2020”	50
Figura 6 - Teia “O que ainda queremos saber sobre os livros – 2019/2020”	51
Figura 7 - Teia “O que queremos fazer – 2019/2020”	51
Figura 8 - Desenho da teia de investigação	53
Figura 9 - Teia de implementação do Plano de Ação.....	54
Figura 10 - Pintura da caixa/baú.	60
Figura 11 - Pintura da caixa/baú.	60
Figura 12 - Caixa/baú pintada.....	60
Figura 13 - A contar a história “Desculpa, por acaso és uma bruxa?” ao Grupo	62
Figura 14 - Uma volta a correr à volta do pino no percurso físico.....	63
Figura 15 - Atirar a bola ao ar três vezes no percurso físico	63
Figura 16 - Exercício de equilíbrio na corda, no percurso físico	63
Figura 17 - Subir à cadeira e saltar no percurso físico	63
Figura 18 - Tarefa final no percurso físico - colocar o tesouro encontrado dentro do baú.....	63
Figura 19 - Todos os tesouros colocados de volta no baú	64
Figura 20 - Comunicação oral sobre o “tesouro” criado por cada criança e respetivas famílias	64
Figura 21 - Crianças a ver e a tocar nos tesouros criados por cada família	64
Figura 22 - Explicação realizada às crianças sobre a criação da nova história utilizando os tesouros do baú	65

Figura 23 - Escolha aleatória do tesouro por cada criança para a criação da nova história.....	65
Figura 24 - Ilustração dos parágrafos da nova história.....	66
Figura 25 - Resultado final de uma das páginas da nova história	66
Figura 26 - Resultado final da capa da nova história	66
Figura 27 - Seleção de livros para arranjar	67
Figura 28 - Verificação dos estragos para arranjar	67
Figura 29 - Arranjo dos livros feito pelas crianças.....	67
Figura 30 - Visualização de exemplo de uma enciclopédia	69
Figura 31 - Criação dos elementos constituintes da horta.....	69
Figura 32 - Uma das páginas da enciclopédia da horta	69
Figura 33 - Criação da página “O que faz a horta crescer”	70
Figura 34 - Criação em par do espantalho para a enciclopédia da horta	70
Figura 35 - Capa da enciclopédia da horta	70
Figura 36 - Apresentação oral da enciclopédia da horta realizada ao outro Grupo da instituição pelos porta-voz da sala vermelha.....	70
Figura 37 - A mostrar a revista, um dos suportes escritos	72
Figura 38 - Crianças a explorarem os suportes escritos.	72
Figura 39 - Crianças a explorarem os suportes escritos.	72
Figura 40 - Criança a explorar o jornal desportivo.....	73
Figura 41 - Escritora a mostrar os seus dois livros e a falar sobre a sua profissão	75
Figura 42 - Escritora a ler um dos seus livros às crianças	75
Figura 43 - Criança a desenhar sobre a história do primeiro livro contado pela autora	76
Figura 44 - Representação gráfica de uma criança de 4 anos sobre o segundo livro da autora. À esquerda, a menina de cadeira de rodas e à direita, a bailarina Mica.....	76
Figura 45 - Primeiro grupo de crianças a assistir ao vídeo.....	77

Figura 46 - Segundo grupo de crianças a assistir ao vídeo.....	77
Figura 47 - A mostrar às crianças as “linhas” que coseram um livro de exemplo.....	78
Figura 48 - A mostrar às crianças como a capa do livro está segura, após ser cosida e colada, como ilustra o vídeo	78
Figura 49 - Criança a escrever o título a marcador, após a estagiária ter escrito a lápis	83
Figura 50 - Criança a ser orientada na escrita, letra a letra, com as palavras escritas numa folha à parte.....	83
Figura 51 - Criança a ser orientada na escrita, letra a letra, com as palavras escritas numa folha à parte.....	83
Figura 52 - Criança a ilustrador uma das definições de livro	84
Figura 53 - Criança a recortar a sua ilustração, para colar no “livro gigante”	84
Figura 54 - Criança a escrever, por cima da palavra já escrita a lápis de carvão, a primeira fase do processo de construção de um livro	84
Figura 55 - Criança a ajudar a estagiária a colocar o livro gigante no placard de cortiça.....	84
Figura 56 - Sentimento de “missão cumprida” após ajudarem a estagiária a colocar o livro gigante no placard de cortiça	84
Figura 57 - Resultado final do livro gigante visto da porta do exterior	85
Figura 58 - Resultado final da página “Um livro é...”	85
Figura 59 - Resultado final da página “Como se fazem os livros?”.....	85
Figura 60 - Primeiro momento de divulgação / exposição da sala vermelha à sala azul.....	85
Figura 61 - A mostrar a revista, um dos suportes escritos	90
Figura 62 - Crianças a explorarem os vários suportes escritos	90
Figura 63 - Crianças a explorarem os vários suportes escritos	90
Figura 64 - Criança a explorar o jornal desportivo.....	90
Figura 65 - Níveis de envolvimento dos participantes nas tarefas e atividades	97
Figura 66 - Pintura da caixa/baú	98

Figura 67 - Crianças a ver e a tocar nos tesouros criados por cada família	98
Figura 68 - Resultado final de uma das páginas da nova história	98
Figura 69 - Resultado final da capa da nova história	98
Figura 70 - Seleção de livros para arranjar	98
Figura 71 - Arranjo dos livros feito pelas crianças.....	98
Figura 72 - Capa da enciclopédia da horta	99
Figura 73 - Apresentação oral da enciclopédia da horta, realizada ao outro Grupo da Instituição, pelos porta-voz da sala vermelha	99
Figura 74 - Representação gráfica sobre o segundo livro da autora. À esquerda, a menina de cadeira de rodas e à direita, a bailarina Mica	99
Figura 75 - Criança a escrever, por cima da palavra já escrita a lápis de carvão, a primeira fase do processo de construção de um livro	99
Figura 76 - Resultado final da página “Como se fazem os livros?”.....	99
Figura 77 - Primeiro momento de divulgação / exposição da sala vermelha à sala azul.....	99

Índice dos Quadros

Quadro 1 - Número de crianças da sala vermelha do ano letivo de 2018-2019, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade e respetivo sexo.....	28
Quadro 2 - Número de crianças da sala vermelha do ano letivo de 2019-2020, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade e respetivo sexo.....	29
Quadro 3 - Rotina da sala.....	33
Quadro 4 - Calendarização das observações do envolvimento da criança	41
Quadro 5 - Cronograma de atividades	55
Quadro 6 - Perceção dos participantes sobre o gosto pelos livros e a suas preferências relativamente a jogos de tablet/telemóvel	87
Quadro 7 - Conhecimento dos participantes sobre o tipo de livros existentes, hábito de frequentar livrarias ou bibliotecas e dos familiares contarem histórias	89

Quadro 8 - Conhecimento dos participantes sobre o tipo de livros existentes, hábito de frequentar livrarias ou bibliotecas e dos familiares contarem histórias	91
Quadro 9 - Envolvimento dos participantes – Observações efetuadas durante a realização da atividade “O baú do tesouro” - (5 de abril de 2019)	92
Quadro 10 - Envolvimento dos participantes – Observações efetuadas durante a realização da atividade “O hospital dos livros” - (2 de maio de 2019)	93
Quadro 11 - Envolvimento dos participantes – Observações efetuadas durante a realização da atividade “A enciclopédia da horta” - (30 de maio de 2019)	94
Quadro 12 - Envolvimento dos participantes – Observações efetuadas durante a realização da atividade “Os vários tipos de suporte escrito – conhecer, tocar e explorar” - (4 de dezembro de 2019).....	95
Quadro 13 - Envolvimento dos participantes – Observações efetuadas durante a realização da atividade “O livro gigante - Divulgação” - (22 de janeiro de 2020)	96

Índice dos Anexos

Anexo A - A Escala de Envolvimento da Criança de Laevers (Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”).....	113
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Índice dos Apêndices

Apêndice A - Grelha de observação	115
Apêndice B - Entrevista à educadora cooperante – 1º semestre.....	117
Apêndice C - Entrevista à educadora cooperante – 2º semestre	123
Apêndice D - Primeira entrevista aos participantes – 1º semestre	133
Apêndice E - Entrevista aos participantes – 2º semestre	141
Apêndice F - Pedido de autorização para recolha de imagens	151
Apêndice G - Observação do envolvimento dos participantes	152
Apêndice H - Questionário aos Encarregados de Educação.....	173
Apêndice I - Planificação conjunta da atividade “O baú do tesouro”.....	190

Apêndice J - Planificação da atividade “O baú do tesouro”	191
Apêndice K - Planificação conjunta da atividade “Hospital dos livros”	193
Apêndice L - Planificação da atividade “Hospital dos livros”	194
Apêndice M - Planificação conjunta da “A Enciclopédia da Horta”	195
Apêndice N - Planificação da “A Enciclopédia da Horta”	196
Apêndice O - Planificação da atividade “A Caça ao Tesouro”	198
Apêndice P - Planificação conjunta da atividade “Um Tesouro, duas Histórias”	200
Apêndice Q - Planificação da atividade “Um Tesouro, duas Histórias”	201
Apêndice R - Planificação da atividade “Os vários tipos de suporte escrito - Conhecer, tocar e explorar”	203
Apêndice S - Planificação da atividade “Conhecer uma escritora”	205
Apêndice T - Planificação da atividade “Como se fazem os livros?”	207
Apêndice U - Planificação conjunta da atividade “Livro gigante - Divulgação”	209
Apêndice V - Planificação da atividade “Livro gigante - Divulgação”	210

1. Introdução

O presente Relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, no Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas e resultou das Unidades Curriculares de Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final e da Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de jardim de infância.

Os primeiros anos de vida da criança são cada vez mais reconhecidos como cruciais, para que as mesmas aprendam a comunicar de diferentes formas e aprendam a interpretar os modos pelos quais os outros comunicam e representam a sua experiência. Este período da sua vida é essencial para o desenvolvimento crescente de competências em termos simbólicos, abstratos, imaginativos e de pensamento criativo.

Pela observação efetuada no decorrer das Práticas de Ensino Supervisionadas, constatou-se que as crianças não demonstravam um grande interesse pela exploração dos livros disponíveis na sala e que existia um escasso recurso aos livros para o desenvolvimento de atividades e projetos. Pelo que se pode observar, a sociedade está cada vez mais atraída pela “era digital”, os livros estão a deixar de ter um papel relevante no quotidiano das crianças e estão mais ausentes até mesmo nas práticas profissionais dos educadores. Ainda que cada grupo de crianças apresente particularidades e dinâmicas próprias, na observação efetuada na Prática de Ensino Supervisionada, foi possível estabelecer algumas características comuns com outros grupos, no que diz respeito ao interesse e exploração dos livros por parte das crianças.

Os livros podem proporcionar aos seus “leitores” o desenvolvimento da linguagem expressiva e compreensiva, muitos caminhos para o prazer, a imaginação, a criatividade, a reflexão e o envolvimento emocional. Cabe aos educadores proporcionar a exploração de livros por parte das crianças e utilizá-los criteriosamente como verdadeiras ferramentas de aprendizagem dos seus educandos.

Perante este contexto e problemática observada, planeou-se e construiu-se um plano de intervenção no contexto educativo, aplicando um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo de toda a formação académica no âmbito da Licenciatura em Educação Básica e do presente Curso de Mestrado.

Este plano teve, como base de trabalho fundamental, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e o Projeto Curricular de Grupo, quer no que diz respeito aos objetivos gerais quer às áreas de conteúdo que constituem referências para o planeamento e para a avaliação. O referido plano pretendeu, ainda, ter em conta a organização do grupo,

do espaço e do tempo, a relação com as famílias e os diversos parceiros educativos. Porém, só a partir do conhecimento de cada criança e do grupo é que se conseguiu definir a ação, uma vez que a intencionalidade educativa decorre do processo reflexivo da observação, do planeamento, da ação e da consequente avaliação.

Como parte integrante da intervenção foi adotada a Metodologia de Trabalho de Projeto, baseando a construção das aprendizagens na participação ativa das crianças. A intervenção teve a duração de dois semestres e foi desenvolvida com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Para dar resposta à problemática detetada, formularam-se as seguintes questões de investigação:

- Que estratégias utilizar para promover os livros como ferramentas de aprendizagem?
- Como proporcionar às crianças uma maior relação com os livros?
- Como favorecer o desenvolvimento das crianças através dos livros?

Para tal, tornou-se essencial:

- Desenvolver atividades com abordagens contextualizadas e significativas com e para as crianças;
- Utilizar uma prática pedagógica diferenciada para que existam vários tipos de interações sociais;
- Compreender e avaliar as aprendizagens das crianças.

As atividades integradas no Plano de Ação destinaram-se ao grande grupo e desenvolveram-se ao longo de dois semestres de diferentes anos letivos. Onze crianças permaneceram na sala vermelha no ano letivo de 2019-2020 comparativamente ao ano letivo de 2018-2019.

Para efeitos de recolha e análise de dados, selecionou-se um grupo de participantes composto por quatro crianças, duas do sexo feminino e duas do sexo masculino. Os sujeitos foram selecionados tendo em conta a sua permanência continuada no jardim de infância, nos dois semestres dos dois anos letivos mencionados.

Os encarregados de educação das crianças participaram nas diversas atividades desenvolvidas no decorrer do Plano de Ação.

Na investigação desenvolvida, privilegiaram-se técnicas/instrumentos de recolha de dados de natureza qualitativa como a observação, inquérito por entrevista, análise

documental, inquérito por questionário, diário reflexivo, registos fotográficos e os registos gráficos resultantes das produções das crianças. Quanto às técnicas de análise de dados, selecionaram-se a análise de conteúdo e a triangulação de dados.

Relativamente à estrutura deste Relatório, começa-se por efetuar um enquadramento teórico sobre a conceção de educação e de educar. Tecem-se algumas considerações sobre a literatura para a infância e a importância que assume na Educação Pré-escolar. Sendo que se optou por trabalhar essencialmente segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto, é também efetuada uma abordagem dos pressupostos desta mesma metodologia. Seguidamente, caracteriza-se o contexto educativo estudado. Posteriormente, aborda-se a temática da metodologia de investigação e explicitam-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados. Apresenta-se, ainda, a identificação da problemática e a justificação do Plano de Ação, o cronograma de atividades e a descrição das atividades desenvolvidas relativas à execução do Plano de Ação. Por último, realiza-se a avaliação do Plano de Ação, apresenta-se a discussão dos resultados obtidos e tecem-se as considerações finais sobre o estudo efetuado.

Este Relatório inclui anexos e apêndices, podendo-se destacar os seguintes: as grelhas de observação e fichas de observação do envolvimento das crianças; as planificações; os guiões, as transcrições e as análises das entrevistas à educadora cooperante e aos participantes; o guião, o tratamento de dados e a análise do questionário dirigido aos Encarregados de Educação das crianças e outros documentos utilizados e produzidos ao longo da elaboração deste Relatório.

2. Enquadramento teórico

2.1. Conceção sobre educação e educar

O interesse pela educação para a infância terá surgido ao longo do século XIX. Embora os pioneiros da educação para a primeira infância, tais como Aporti, Froebel e Wilderpin tivessem apreendido intuitivamente a natureza da primeira infância, eram pouco claros quanto ao processo de desenvolvimento desde os primeiros anos até ao estado adulto. Existia, no entanto, a convicção de que as experiências proporcionadas às crianças influenciariam o adulto. (Oliveira-Formosinho, 2007, p.14).

“It is generally agreed that early childhood education has definite value and that early intervention in the child’s life is an effective means by which to lessen or eradicate later psychological, sociological and educational problems” Klein (1971, p.1). Depreende-se, assim, que ao trabalhar a infância de cada ser humano estamos a estimular capacidades que mais tarde se tornarão instrumentos para a resolução de diversas situações ao longo da sua vida.

Segundo Cabanas (2010, p.52), “O termo educação é como um poliedro de muitas faces”, ou seja, é um conceito que pode ter diversos significados.

Educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social, tendo, por objectivo, suscitar na criança um determinado número de estados físicos, intelectuais e morais que a sociedade política, no seu conjunto, e o meio social, ao qual está particularmente destinada, reclamam. (Mialaret, 1976, p.8)

Na opinião de Gandhi, “A educação consiste em extrair globalmente da criança e do homem tudo o que têm de melhor, quer se trate do corpo, da inteligência ou do espírito. Saber ler e escrever não é o fim da educação (...). Este conhecimento é um dos meios que permitem educar a criança, mas não deve ser confundido com a própria educação” (Gandhi, cit. Estrela, 2015, p.21).

Atualmente já existe uma maior “...preocupação face à educação das gerações mais jovens” (Berény, 2011, p.22) e, neste sentido, a Educação Pré-escolar é cada vez mais valorizada uma vez que complementa a ação educativa do seio familiar. Importa, por isso, “que haja uma relação entre estes dois sistemas”, sendo que “os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças e têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Silva, 1997, p.43). Reforçando esta ideia, também se afirma que “O Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da

família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Silva, 1997, p.15).

Ainda de acordo com as mais recentes Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) publicadas no ano 2016, “Educar não é uma atividade que comece aos seis anos”, mas ter-se-á que ter em conta todo o “período do zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade. Este período é crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Silva *et al*, 2016, p.4).

Sylva (1994, p.135) cita diversos estudos que enfatizam os benefícios da Educação Pré-escolar e que se repercutem ao longo da vida.

There are several well-designed experimental studies of the impact of pre-school education, which have included follow-up through young adulthood. These landmark studies employed randomized designs, which contrasted the development of children who had, and had not experienced pre-school education, thus allowing causal models to be devised which suggest lasting benefits of pre-school education (Sylva, 1994, p.135).

Desta forma, introduz-se uma nova conceção sobre o início da educação da criança. Educar é agora entendido como um processo de transmissão de valores e ensinamentos que se iniciam logo desde que a criança nasce e que a preparam para enfrentar o mundo que a rodeia enquanto criança, jovem e futuro adulto. Através de uma educação ativa e desafiante, as gerações futuras terão “alicerces” mais sólidos para tomarem melhores decisões. No entanto, existem vários fatores que influenciam o processo de aprendizagem da criança e, por esse motivo, é essencial conhecê-las por forma a detetar as suas necessidades, os seus interesses e as suas dificuldades.

Estas informações são determinantes do processo, para que saibamos o que podemos fazer com ele e, também o que devemos fazer com ele: os fins educacionais (...) são função não apenas de exigências objetivas, mas também da natureza do sujeito, pois desta depende também o que esperamos dele e o que nos proporemos fazer com ele. (Cabanas, 2010, p.61).

No que diz respeito ao currículo, Roldão (1999, p.23) afirma este é o corpo de aprendizagens reconhecidas como socialmente necessárias, sendo os educadores / professores os principais especialistas de currículo, porque esse é o saber que caracteriza e define a sua ação - saber fazer com que alguém aprenda alguma coisa com alguém. O currículo define, portanto, a ação do educador. Este refere o conteúdo (o que as crianças devem aprender), os processos de aprendizagem (como as crianças devem aprender), as

estratégias de ensino e as estratégias de avaliação (como saber que aprendizagens ocorrem e que ajustes curriculares devem ser feitos).

Beltrán, (2003, p.54), citando Dewey, afirma que “A escola não é, pois, um lugar de preparação para a vida futura, mas é, em si mesma, um lugar de vida que será preciso projetar a fim que se manifestem as experiências que os alunos já têm e se possibilitam outras novas”. Assim sendo, o educador deve “...optar por experiências que se relacionam com aquilo que as crianças já sabem e conhecem e avaliar se a experiência limita ou potencia a capacidade de crescimento ou desenvolvimento da criança” (Craveiro, 2007, p.108). Neste sentido, o educador deve explorar o que a criança já sabe que, mesmo sendo um conhecimento limitativo ou ainda somente potenciador para aquisição de outras aprendizagens, são conhecimentos que a criança utiliza para interpretar a realidade que conhece. Cabe ao educador explorar ou direcionar essas mesmas aprendizagens.

2.2. A Educação Pré-escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar são um documento referencial que se destinam a apoiar a construção e a gestão do currículo no jardim de infância, cuja responsabilidade é de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas.

A ação do educador deve caracterizar-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. (Silva, *et al*, 2016, p.5).

Através da observação, o educador deve conseguir compreender melhor as características inerentes às crianças e adequar o processo educativo às necessidades das mesmas. O ato de planificar permite que o educador reflita e avalie sobre a sua intencionalidade educativa e a forma de a implementar no grupo, recorrendo aos recursos humanos e materiais necessários.

O educador deve abranger todas as áreas de conteúdo e ser flexível ao estar atento à necessidade de ter que adaptar e modificar a sua planificação consoante as necessidades que vão surgindo em sala. Ao colocar em prática a sua planificação e ao concretizar as suas intenções educativas, o educador deverá adaptá-las às propostas das crianças e tirar partido das situações e oportunidades que possam surgir.

Numa sala de educação pré-escolar deve-se promover o envolvimento e a participação dos agentes educativos nomeadamente a auxiliar de ação educativa, os pais e outros membros da comunidade, de forma a alargar as interações das crianças e de enriquecer a trajetória educativa.

Avaliar também faz parte do processo educativo e assume um papel essencial para que o educador possa repensar a sua prática. É um momento que implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo.

Todo o sistema educativo tem a aprender com a educação Pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente. (Costa, 2016, p.4).

Assim sendo, a Educação Pré-escolar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, sendo uma etapa na qual ela aprende a aprender, desenvolve competências sociais de cooperação, de autoconfiança e de autocontrolo. Estas competências são fundamentais para a continuidade de aprendizagens aquando do ingresso no 1º ciclo do Ensino Básico.

Sendo esta etapa tão importante nos primeiros anos de vida de uma criança, é essencial garantir a qualidade da sua educação, sendo os pais e educadores os responsáveis por assegurarem esta qualidade. Contudo, é fundamental que “se criem as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender” (Silva, 1997, p.17). Assim, tal como refere Quintana Cabanas, necessitamos “de um conhecimento exato do sujeito educando: a sua possibilidade e necessidade de ser educado, assim como a facilidade ou a dificuldade que a isso oferecerá e as limitações que apresentará” (Cabanas, 2010, p.61).

Desta forma, conseguir-se-á dar resposta às necessidades de cada criança como um ser único e individual e promover-se-á a continuidade educativa e a transição para o 1º ciclo do Ensino Básico de uma forma mais equilibrada.

2.2.1. A área de Expressão e Comunicação

A área de Expressão e Comunicação é, entre as três áreas de conteúdo enunciadas nas OCEPE (2016), a única que é composta por diferentes domínios. A existência destes últimos, deve-se ao facto de estarem intimamente relacionados entre si, pois todos são

compostos por várias formas de linguagem que permitem à criança interagir com os outros e exprimir pensamentos e emoções de forma própria e criativa.

Assim, a área da Expressão e Comunicação, segundo Silva *et al* (2016, p.43), é considerada uma área básica, ou seja, incide em aspetos primordiais para o desenvolvimento e aprendizagem, permitindo à criança utilizar estas aprendizagens ao nível de outras áreas e de outras aprendizagens ao longo da vida.

Os quatro domínios que compõem a área de Expressão e Comunicação enunciados nas OCEPE (2016) são os seguintes:

- O Domínio da Educação Física, que visa promover o desenvolvimento da consciência e domínio do corpo, os estilos de vida saudável e prática de exercício físico, a exploração livre do espaço, movimento e dos materiais, a mobilização do corpo relativamente à coordenação e o controlo voluntário do movimento e relações sociais em situações de jogo.
- O Domínio da Educação Artística evidencia as diferentes linguagens artísticas como forma de enriquecimento ao nível da expressão e comunicação das crianças. As linguagens artísticas enunciadas são as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, a Música e a Dança.
- O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita que visa promover a aprendizagem da linguagem oral e escrita, como sendo um processo contínuo, que deve ser iniciado precocemente.
- O Domínio da Matemática, que se relaciona com os números e operações, a organização e tratamento de dados, a geometria e medida e interesses e curiosidades pela matemática.

2.2.1.1. O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Silva *et al* (2016, p.60) afirmam que “A referência conjunta à abordagem da linguagem oral e escrita pretende não só acentuar a sua inter-relação como também a sua complementaridade, enquanto instrumentos fundamentais de desenvolvimento e de aprendizagem”.

Este domínio pretende promover a aprendizagem da linguagem oral e escrita, como sendo um processo contínuo, que deve ser iniciado precocemente, isto porque as competências comunicativas estruturam-se “(...) em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança” (Silva *et al*, 2016, p.60).

A aquisição das competências atrás referidas contribui para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, tornando-se essencial para a construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios.

O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita é integra várias componentes, entre as quais se destacam: a linguagem oral, a comunicação oral e a consciência linguística, que se abordam seguidamente de forma mais detalhada.

- **A linguagem oral**

O desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na Educação pré-escolar, isto porque, “(...) a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento (...)” (Silva *et al*, 2016, p.60). Como tal, perante um país multicultural como Portugal, o português não é a língua materna de todas as crianças, sendo necessário considerar as culturas presentes em cada grupo, no sentido de respeitar e valorizar a língua e cultura de cada criança. Porém, a língua portuguesa é essencial para o sucesso na aprendizagem, promovendo assim, a aprendizagem do português como língua não materna, para as crianças de cultura e língua materna diferentes do português, permitindo a comunicação e a partilha. Importa ainda acrescentar, a necessária ampliação progressiva do domínio português oral, ao nível da compreensão e produção linguística, sendo necessário a existência de interações com outras crianças bem como com adultos.

O desenvolvimento da linguagem é complexo, devido à diversidade de aspetos e fatores envolvidos. Assim, existem duas componentes importantes na aquisição da linguagem, que se interligam: comunicação oral e consciência linguística.

- **A comunicação oral**

Segundo Silva *et al* (2016, p. 62), “É no clima de comunicação criado pelo/a educador/a que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas (...)”.

A educação Pré-escolar permite às crianças alargar o discurso oral, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação, levando a criança a utilizar, de forma progressiva, diferentes funções da linguagem, conseguindo adequar a sua forma de comunicar a diversas situações e momentos. Assim, “O desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer” (Silva *et al*, 2016, p.62). Uma vez que o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, é importante

estar atento às conversas de grande grupo, sobretudo às crianças que têm mais dificuldade em exprimir-se e que habitualmente não participam muito nas interações. Neste sentido, é importante que o/a educador/a alargue a sua intencionalidade em relação às situações de comunicação, em diferentes momentos da rotina das crianças.

Através da comunicação oral é possível promover a compreensão de mensagens orais em diversas situações de comunicação e utilizar a linguagem oral por forma a que a criança consiga comunicar de forma adequada ao momento ou perante uma determinada situação. Pode-se também desenvolver a comunicação não verbal, podendo ser explorada através de mímica, jogo dramático e teatro, uma vez que podem potenciar a comunicação, tanto ao nível da compreensão como da linguagem oral.

- **A consciência linguística**

Durante o período em que decorre a frequência da educação Pré-escolar, as crianças fazem a descoberta lúdica da linguagem. Nesta fase, é natural existirem brincadeiras de palavras. Assim, Silva *et al* (2016, p. 64) referem as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas como meios para trabalhar a consciência linguística.

Segundo os mesmos autores, existem três dimensões na consciência linguística, mesmo estando numa fase emergente na vida das crianças, elas são: a consciência fonológica, a consciência da palavra e a consciência sintática.

A consciência fonológica está relacionada com a identificação e manipulação de elementos sonoros que fazem parte das palavras, como as sílabas, fonemas e unidades intrassilábicas (sons ou grupo de sons dentro da sílaba). À medida que a consciência fonológica se vai desenvolvendo, a criança vai manipulando melhor os elementos fonológicos, tornando-os cada vez mais pequenos, através da identificação, síntese, análise e supressão. "(...) as crianças em idade pré-escolar conseguem identificar e manipular as sílabas com alguma facilidade" (Silva *et al*, 2016, p.64). No entanto, os processos de identificação, análise ou manipulação de fonemas acontecem numa fase mais tardia, uma vez que estas aprendizagens estão geralmente relacionadas com a aprendizagem da leitura.

A consciência de palavra está relacionada com a compreensão da palavra como elemento constituinte de uma frase, por exemplo, quando "...a criança isola e identifica palavras constituem uma frase ou compreende que a palavra é diferente do seu referente (...), ou ainda, quando, numa frase, substitui uma palavra por outra" (Silva *et al*, 2016, p.64).

As crianças começam por identificar palavras que para si têm significado, como nomes e verbos. Mais tarde, identificam outro tipo de palavras, como, por exemplo, artigos e preposições.

A consciência sintática está relacionada com a organização gramatical das frases, sendo necessário a utilização de regras, sendo normal, numa fase inicial, as crianças construírem frases incoerentes, isto por trocarem a ordem de palavras numa frase, por exemplo. No entanto, progressivamente, as crianças acabam por estruturar frases de acordo com as regras gramaticais.

Desta forma, é importante a intervenção do/a educador/a neste processo, pois quando a criança constrói frases corretas, relativamente ao conteúdo e à organização, é importante o/a educador/a promover a complexidade da estrutura sintática.

2.3. Modelos que sustentam a Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

“Pedagogical practice is a set of techniques and instructional strategies that enable learning to occur and provide opportunities for the acquisition of knowledge, skills, and attitudes, learning arrangements within a particular social and material context” (Siraj-Blatchford *et al*, 2002, p.28). No que concerne à prática pedagógica, Siraj-Blatchford *et al*, (2002) entendem ser um conjunto de técnicas e estratégias de ensino que permitem a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, através de um processo interativo entre o educador e o ambiente de aprendizagem constituído pelo aluno, pela sua família e a pela comunidade em que se insere.

Bertram e Pascal (2002, p.21) fizeram parte de um estudo internacional denominado *International Review of Curriculum and Assessment* (INCA) sobre a política educativa de diversos países, no qual se analisou e se reviram as abordagens curriculares, pedagógicas e de avaliação, implementadas em creches e jardim de infância de vinte países (Austrália, Canadá, Inglaterra, França, Alemanha, República da Irlanda, Hungria, Itália, Japão, Coreia, Holanda, Nova Zelândia, Irlanda do Norte, Singapura, Espanha, Suécia, Suíça, EUA, País de Gales e Hong Kong). “Despite differences of opinion on the country-specific curriculum model, there was a strong consensus on curricular principles for children aged 3-6 years”. (Bertram & Pascal, 2002). Assim, estes autores concluíram que os principais princípios curriculares observados e presentes, nas diversas abordagens curriculares em vários países de diferentes regiões do mundo, são os seguintes:

- A centragem do currículo na criança, flexível e com capacidade de resposta individual;
- A importância de trabalhar em parceria com os pais;

- A necessidade de oferecer experiências de aprendizagem amplas, relevantes e de forma integrada;
- A importância do brincar e da aprendizagem exploratória ativa;
- A ênfase no desenvolvimento social e emocional da criança;
- A necessidade de capacitar a criança para ser um aluno autónomo e independente.

(Bertram & Pascal, 2002)

São vários os modelos pedagógicos implementados em creches e jardins de infância de todo o mundo. O HighScope, Movimento da Escola Moderna e Reggio Emília figuram entre os mais utilizados em Portugal.

Todos os modelos pedagógicos apresentados referem a criança como centro da educação e como ser ativo na construção da sua própria aprendizagem. Ao educador cabe a responsabilidade de observar os interesses e necessidades de cada criança e preparar espaços, rotinas e apoiar projetos que estejam em conformidade com essas mesmas observações.

Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo. Assenta em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças, e em pareceres avalizados sobre o que é mais importante e necessário as crianças saberem (Spodek, 2002, p.194).

É essencial que o educador de infância conheça as práticas e modelos pedagógicos. Ao mesmo tempo, deve segui-los, apoiando-se nos mesmos com a finalidade de fundamentar as suas intervenções de forma a proporcionar conhecimentos e aprendizagens significativas ao seu grupo de crianças.

2.3.1. Metodologia de Trabalho de Projeto

John Dewey fez nascer o trabalho de projeto, sendo reformulado mais tarde por William Kilpatrick nos inícios do século XX. Nesta altura, vigorava a Escola Tradicional que, por sua vez, era criticada pelos seus métodos passivos e porque os professores/educadores eram detentores de todo o saber. Sendo assim, Kilpatrick refere que “Todo o processo da escola tradicional foi, de uma forma ou outra, amplamente antidemocrático” (2006, p.7), sendo que nesta altura a educação consistia “...na aquisição de conhecimentos pré-formulados que são apresentados ao aprendente através de manuais ou oralmente pelos professores (ou pais)” (2006, p.7) e, neste sentido, acabava por “...limitar o indivíduo na

sua educação predominantemente, se não em exclusivo, ao intelecto e encara a memória como a forma primordial de construir o intelecto” (2006, p.7).

Para Killpatrick (2006, p.7) “O currículo torna-se a vivência total da criança, na medida em que a escola a pode influenciar ou tornar a responsabilidade pelo seu desenvolvimento” (2006, p.7). Este método preconiza, no ato educativo, o fator da ação, preferencialmente a atividade realmente intencional. A escola deve também manter um clima cooperativo e participativo para que a criança desenvolva competências necessárias para atuar, democraticamente, no grupo social. É nesta fase que nasce a Escola Nova onde o autor propõe o modelo de ensino-aprendizagem focado no aluno e sujeito da mesma. A teoria, prevê ainda, que a aprendizagem deve partir da problematização dos conhecimentos prévios do aluno. É essencialmente “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social” (Vasconcelos, 2011, p.12).

Tal como refere Vasconcelos, o projeto é um esboço do futuro e, como tal, quando definimos um projeto devemos ter em conta objetivos que pretendemos alcançar com esse mesmo projeto. Segundo a mesma autora, esta metodologia abrange quatro fases. Inicialmente é a definição do problema que constitui o período em que as crianças se interrogam e partilham com o adulto o que já sabem sobre o assunto e o que querem investigar. Posteriormente, segue-se a planificação e o lançamento do trabalho onde as crianças identificam os recursos que serão necessários para realizar e organizar o trabalho. Nesta fase, organizam-se e dividem-se tarefas, organizam-se e enumeram-se os recursos essenciais. Depois da planificação e do lançamento do trabalho, passa-se então à execução, onde o grupo de crianças começa a efetuar pesquisas de forma a recolher a informação sobre o que querem saber. Após esta informação, procede-se ao registo, à sua seleção e organização de modo a registar a mais importante. A partir daí é que “as crianças aprofundam a informação adquirida, reposicionam-se em novas questões, voltam a planear a sua actividade utilizando a maior variedade possível de linguagens gráficas” (Vasconcelos, 2011, p.124). Por fim, é a avaliação/divulgação em que a criança faz o resumo da informação alcançada para a tornar apresentável a outros.

Também para Katz (1994, p.102), um projeto é uma investigação em profundidade sobre uma situação problemática que seja considerada pertinente, quer para a intencionalidade educativa do educador, quer para a vivência e experiência das crianças. Esta metodologia centra-se na investigação, análise e resolução de problemas do grupo e

permite a articulação de diferentes modelos pedagógicos ao mobilizar diferentes princípios que os diversos modelos pedagógicos apresentam, como: princípio da confiança; da proximidade; de humanidade; do testemunho; de pertença; de flexibilidade; da escuta ativa; da aprendizagem; da diversidade e da exigência.

A característica essencial de um projeto é ser uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam, sozinhas ou em cooperação com o educador de infância, respostas essas que vão surgindo à medida que a investigação avança. (Katz & Chard, 2009, p.3).

Katz e Chard (2009, p.3) referem que os princípios mais abrangentes que se podem avaliar acerca da metodologia de projeto é o da educação e da democracia. A criança pode contribuir de forma adequada para uma sociedade democrática, em simultâneo o Trabalho de Projeto fornece desde cedo inúmeras oportunidades para se fazerem escolhas e se tomarem decisões acerca das temáticas, responsabilidades e sobre os restantes aspetos inerentes ao trabalho empreendido.

Uma das grandes mais-valias de se trabalhar de acordo com a Metodologia de Trabalho de Projeto é a capacidade de promover o desenvolvimento global da criança na sua vertente relacionada com a transversalidade. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar do Ministério da Educação, “área” é um termo habitual na educação Pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças. Na sequência desta definição, foram identificadas “áreas de conteúdo” que se entendem como sendo âmbitos do saber que incluem diferentes tipos de aprendizagem, quer ao nível dos conhecimentos quer ao nível das atitudes e do saber-fazer (Silva, 1997, p.47).

As áreas de conteúdo supõem a realização de atividades dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia. Se a criança aprende a partir da ação as áreas de conteúdo são mais do que áreas de atividades pois implicam que a ação seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objetos, o que significa pensar e compreender. (...) Este processo educativo encara a criança como sujeito da aprendizagem, tendo em conta o que cada uma já sabe e a sua cultura, para lhe permitir aceder a uma cultura que se pode designar por “escolar” pois corresponde a sistemas simbólico-culturais codificados. Esta cultura ao adquirir sentido para a criança, constituirá o início da aprendizagem ao longo da vida, favorecendo simultaneamente a sua formação com vista a uma plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Vasconcelos, 2011, p.48).

Ao trabalhar através de projetos é possível articular as diferentes áreas de conteúdo, visto que estas não devem ser vistas como compartimentos estanques para serem abordadas separadamente. Na operacionalização de um projeto, independentemente do tema, é possível abordar as áreas de conteúdo de forma natural. A criança toma contacto

com a área da Formação Pessoal e Social, com a área de Expressão e Comunicação e com a área do Conhecimento do Mundo, partindo de uma ideia inicial sua sobre determinado assunto. Através da formulação de questões que podem abranger todas as áreas de conteúdo, consegue-se estreitar o conhecimento, clarificando e assimilando o conceito acerca do tema proposto/objeto de investigação.

Ainda para Vasconcelos (Vasconcelos, 2011, p.153), o educador ao aplicar na sua sala a metodologia de projeto, proporcionará às crianças diversos tipos de aprendizagens, tais como: capacidade de imaginar, de refletir, de pesquisar, de aprender novos conteúdos e competências a nível da socialização, da cooperação e da negociação, do trabalho individual e em equipa.

Uma das características mais pronunciadas desta metodologia é a valorização do papel da criança na construção do seu processo de ensino-aprendizagem, crescendo em autonomia, responsabilidade e participação, uma vez que participa na escolha dos temas, no que se vai e como se vai desenvolver, na pesquisa e nas formas de como apresentar o produto final. Cabe também às crianças participar na escolha na divisão de tarefas, na reunião de materiais e na execução das mesmas tarefas. As crianças assumem assim uma atitude de crítica construtiva identificando os aspetos positivos e negativos para a melhoria do projeto.

O trabalho das crianças desenvolve-se em pequenos grupos em que os elementos que os constituem se apoiam e cooperam, é, portanto, uma aprendizagem cooperativa em que o conhecimento se constrói no processo de interação entre o grupo e com o resto da comunidade educativa.

Esta metodologia assume assim um papel relevante no sentido de fomentar na criança o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do espírito de equipa.

2.4. A importância da literatura para a infância

A criança é emoção, intuição, verdade, sensibilidade... um sonho meu: que todas as crianças do planeta Terra pudessem livremente ter acesso ao brincar, ao sonhar, quer pelo seu imaginário, quer por todas as suas formas, em especial o pleno acesso ao livro (Góes, 2002, p.37).

Cunha (1998, p.15) define a literatura para a infância como "os livros que têm a capacidade de provocar a emoção, o prazer, o entretenimento, a fantasia, a identificação e o interesse da criança", referindo-se assim a uma perfeita fusão entre fantasia e realidade.

Narratives that rely more heavily on pictures and images than text encourage early-aged interaction with storytelling. The pictorial nature of the narratives, in these early readers, like board books, is an essential part of developing a child's sense of plot, theme, character, setting, and conception of time, to name a few important literary aspects (Hunt, 1992, p.14).

Hunt (1992) enfatiza a importância da literatura infantil onde as figuras e as imagens desempenham um papel fulcral no apoio à interação precoce com a narrativa, contribuindo assim, para o desenvolvimento de jovens leitores em tenra idade.

Um leitor forma-se desde o seu nascimento. A criança adquire o gosto por ler se lhe for proporcionado um ambiente onde o recurso ao livro faça parte de um conjunto de hábitos quotidianos, tornando-se assim uma parte integrante da sua rotina diária.

Ter contacto com a literatura nos primeiros anos de vida é essencial para proporcionar à criança novas experiências que contribuem para o desenvolvimento da sua personalidade.

A leitura e exploração de histórias permitem à criança adquirir valores que contribuem para o seu desenvolvimento uma vez que “a audição e leitura de histórias representam uma elevada função educativa que se traduz na promoção das potencialidades naturais da criança” (Almeida, 2002, p.140). Quando a criança dá atenção ao que o narrador de histórias lhe está a contar, apreende todos os pormenores contidos no texto e nas ilustrações, o que posteriormente leva ao “desenvolvimento da memória e à capacidade de atenção e da compreensão da criança” (Almeida, 2002, p.140).

Os conteúdos dos livros infantis funcionam como uma ponte entre o real e o imaginário. Carvalho (1989, p.21) considera que “A imaginação bem motivada é uma fonte de libertação”, ajudando a criança a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções. O mesmo autor reforça que “a literatura infantil é, ao mesmo tempo, recreação e terapia, suporte de cultura e o mais importante elemento de comunicação” (p.172). A literatura infantil facilita assim o processo de ultrapassagem de dificuldades pessoais e sociais que são parte integrante do desenvolvimento da criança.

Também Fernandes (2005, p.32) assegura que a “exploração que a criança faz do livro contribui em muito para o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico”, e que para além de “efeitos no seu desenvolvimento a curto prazo terá igualmente consequências a longo prazo, nomeadamente, através do percurso escolar da criança, determinando a qualidade de muitas das suas aprendizagens”.

Assim, desde muito cedo que as crianças devem começar a ouvir e a contactar com os livros, pois esse contacto irá favorecer o seu desenvolvimento. Os livros infantis

proporcionam às crianças as ferramentas necessárias para aumentar as suas capacidades ao nível da ampliação do vocabulário, das referências e interpretação textuais, da ampliação do repertório linguístico, da reflexão, da crítica e da criatividade. Também a afetividade será desenvolvida com os livros infantis, pois eles proporcionam momentos relevantes de comunicação. O debate de ideias e de pensamentos em relação ao conteúdo dos mesmos têm sempre um caráter coletivo e social. A criança poderá expressar as suas opiniões e ouvir também as dos outros.

A literatura infantil tem, assim, como principal objetivo não só que os pequenos leitores se divirtam e desfrutem da leitura de um livro, mas também que estes adquiram conhecimento do mundo, sendo por isso importante encarar o exercício da leitura como parte integrante do quotidiano da criança.

2.5. A leitura de livros na Educação Pré-Escolar

As crianças habituadas a que lhes leiam livros infantis, sentem-se atraídas pelos livros gostando de manuseá-los, apropriando-se das suas características, de passar as folhas, de observar e ler as suas imagens ou até o suporte escrito que estas podem conter retomando assim o conto ouvido, reconstruindo-o, ou imaginando outro. Ao mesmo tempo estão em constante diálogo, descobrem o texto e algumas convenções da escrita compreendendo que o texto se processa da esquerda para a direita e de cima para baixo (Sim-Sim, 1998, p.122).

Há muitas crianças que, no seu seio familiar, não têm a oportunidade do contacto com o livro não beneficiando das suas enormes vantagens. Neste sentido, deverão “ter a sua oportunidade no jardim de infância” (Sim-Sim, 1998, p.123).

Na creche e no jardim de infância é importante criar uma área de leitura para que as crianças possam manusear livros, andar com eles de um lado para o outro, olhar para as figuras, sentar-se ao colo do educador, apontando e “dialogando” sobre o que vê nas imagens, ouvir histórias e “ler” livros (Hohmann & Weikart, 2001, p.148).

Os contactos com os livros podem provocar importantes trocas verbais entre o educador, a criança e o grupo, sendo o educador o principal responsável deste processo. O educador deve levar a criança a interrogar e a interrogar-se, ajudando também a que a mesma progrida linguisticamente falando com ela, respondendo às suas questões, devendo também transmitir-lhe segurança e ajudá-la a ultrapassar os seus receios. As crianças gostam de contar certos acontecimentos e, por vezes, um momento de leitura ou de observação das ilustrações de um livro proporciona momentos de conversação entre o educador e a criança ou o grupo de crianças.

Contudo, não é apenas o desenvolvimento da linguagem oral que os livros infantis proporcionam. Desempenham igualmente um papel crucial no desenvolvimento das crianças, na medida em que “o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Silva, 1997, p.70).

“Même s’il ne s’agit pas ici d’apprendre à lire, il importe tout de même de donner aux enfants des bases langagières solides qui seront essentielles pour un futur apprentissage de la lecture” (Ferland, 2008, p.168).

De acordo com a mesma autora, as diferentes experiências das crianças em relação à língua, faladas ou escritas, permitirão a aquisição de novas palavras, o enriquecimento do vocabulário, o desenvolvimento da curiosidade e, conseqüentemente, o aumento do desejo de aprender e de descobrir o que as rodeia. Aconselha, ainda, que os pais e educadores, abordem com as crianças aspetos essenciais de um livro, como a capa, o título e as ilustrações. Que enfatizem, também, as novas palavras encontradas, os sons, as letras, a pontuação, o significado das frases, o significado de leitura (da esquerda para a direita, de cima para baixo) e de sinónimos. Construam com elas frases com as novas palavras encontradas e que as apliquem em contextos significativos para as crianças (Ferland, 2008, p.168).

“La lecture de livres avec les enfants est donc un moyen à préconiser pour travailler de nombreuses habiletés langagières” (Ferland, 2008, p.169).

São inúmeras as oportunidades que as descobertas dos livros proporcionam às crianças. No entanto, é perfeitamente aceitável atingir um ou dois objetivos de cada vez, sem necessariamente explorá-los todos ao mesmo tempo. Isso permitirá que o adulto se sinta confortável com o conteúdo do livro e que crie um ambiente de leitura mais flexível, deixando espaço para a espontaneidade das crianças e para uma troca mais interativa entre todos.

Os diversos estímulos proporcionados às crianças, ajudarão assim, a desenvolver uma base sólida para a aprendizagem da leitura, bem como para a compreensão de textos. Esta realidade facilitará a sua transição para o 1º ciclo do Ensino Básico.

Os livros infantis, lidos ou contados pelo educador, recontados e inventados pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar os textos, que para além de outras formas de exploração noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler (Silva *et al*, 2016, p.66).

As rimas infantis diversificadas e com múltiplas funções têm um espaço privilegiado no jardim de infância, pois as crianças nestas faixas etárias estão profundamente ligadas aos ritmos e são muito sensíveis às sonoridades.

Os trava-línguas provocam, na criança, um enorme prazer articulatório devido à dificuldade em contrariar, a nível da sua produção, a natural lei do menor esforço, contribuindo para o seu desenvolvimento fonológico.

As lengalengas divertem e levam ao desenvolvimento da memória, particularmente fresca nestas idades, possibilitando em alguns casos, a aprendizagem de conceitos como o “tranglomanglo” que parte do número dez para o algarismo um, num exercício de contagem decrescente.

A poesia é muito apreciada neste contexto de jardim de infância, uma vez que a sua linguagem original envolve a criança num mundo mágico em que a palavra, feita música, a transporta para uma outra realidade sustentada por palavras diferentes das de todos os dias, mais bonitas, mais “brilhantes”, mais facilitadoras da imaginação.

A narrativa para a infância pode assumir uma vertente tradicional ou então ser da inteira responsabilidade de um autor. No primeiro caso, os contos tradicionais portugueses e estrangeiros, traduzidos e quase sempre adaptados, com ilustrações variadas, oferecem-nos uma boa qualidade estética. Os contos potenciam a imaginação da criança, levando-a a criar outras realidades e a questionar-se sobre elas. No caso da narrativa de autor destinada a crianças, centra-se, prioritariamente, em temas familiares à criança ou em histórias de animais em que o humor desempenha, com muita frequência, um papel de primeiro plano (Abramovich, 1997, p.17).

Por último, o texto dramático, coloca a criança em contacto com a possibilidade de se imaginar na pele do outro, de trocar de papéis, de viver vidas que não são a sua, em suma, de se divertir, colocando-se atrás de uma máscara que, na vida real, não pode usar. Tem nesta fase do desenvolvimento infantil menor expressão do que o teatro propriamente dito. A representação teatral para as crianças tem, de facto, maior impacto e maior visibilidade.

Ao explorar o conteúdo de um livro infantil, a criança é transportada para um mundo diferente, um mundo onde consegue resolver os seus conflitos, aprende a gerir as suas deceções, descobre soluções para problemas e sobretudo, percebe que para uma mesma situação poderão existir diferentes perspetivas e pontos de vista (Busatto, 2003, p.12). Assim, os livros infantis proporcionam às crianças a oportunidade de desenvolver a sua imaginação, de aumentar o seu vocabulário, de desenvolver o pensamento lógico e a sua

memória, de estimular o espírito crítico, de vivenciar momentos de humor e diversão, de satisfazer a sua curiosidade e a capacidade de adquirir valores.

2.6. A importância das ilustrações

Alice começava a sentir-se muito cansada, por estar sentada no banco, ao lado da irmã, e por não ter nada que fazer. Mais do que uma vez espreitava para o livro que a irmã estava a ler, mas este não tinha gravuras nem conversas... E para que serve um livro que não tem gravuras nem conversas? pensou Alice. (Carroll, 2013, p.4).

A criança desde muito cedo começa por ver imagens, antes mesmo de se exprimir verbalmente. Ela vive num universo em que a imagem está omnipresente e é dotada de uma carga atrativa tão forte, tão interpelante, tão apelativa que a leitura pictórica, antecede logicamente a leitura verbal. É que a imagem fala, significa, e é ponto de partida para o imaginário. Na verdade, a criança (e o adulto também) capta a ilustração num ápice, mas a sua capacidade de retenção é de longe superior. Ela esvai-se lentamente. Ela atrai o olhar durante décimos de segundo, mas permanece retida durante alguns segundos (Marques, 2019).

A carga afetiva da imagem é, por vezes, mais forte do que a do texto. Ela toca o universo inconsciente da criança: afetividade, violência, os valores morais e sociais. Ela constitui uma linguagem, uma aprendizagem, uma emoção vital. Representa por um lado, mas por outro deve sugerir (Planque, 1977, p.45).

Nos livros infantis, as ilustrações funcionam como elemento enriquecedor das obras, sendo um aspeto visual que tanto atrai as crianças pela sua beleza quanto ajuda a contar a história, não devendo, portanto, ser menosprezada pelos leitores de histórias.

Dado que em idade Pré-escolar a criança ainda não adquiriu a competência da leitura, o seu único recurso será “ler” os livros através das ilustrações que estes possuem. Desta forma, a escolha dos livros infantis deve ser feita com algum rigor, para que a criança consiga compreender e decifrar da melhor forma o que o livro está a transmitir. É importante ter em conta a faixa etária das crianças, bem como as características do grupo, de modo a adaptar da melhor forma o livro ao meio em que se encontra ou mesmo à temática que se pretende abordar.

De acordo com Massoni (s.d., p.124) “o texto do livro infantil deve estabelecer relações com a vida da criança, a ilustração também pode (e deve) desenvolver esse papel, como elemento constituinte do discurso”.

As ilustrações têm diversas funções, designadamente, atrair, cativar, estimular a atenção e substituir o texto por elementos gráficos. Para a criança eleger e se interessar

por um determinado livro é importante que o ilustrador tenha em atenção alguns fatores, para desta forma dar “vida” ao livro, como por exemplo, a capa. Antes de a criança folhear e tocar no livro, o primeiro contacto é com a capa, sendo esta decisiva para o seu interesse. É necessário que o ilustrador se aproprie do texto, se identifique com ele, o transforme em imagens para mais tarde transformar o mundo e imaginação da criança.

2.7. O papel do educador na literatura para a infância

No que diz respeito à literatura para a infância, o educador, pelos laços de afeto que cria com as crianças, é aquele que melhor pode e sabe “mergulhá-los” nesses “banhos” de palavras, de imagens e de livros que lhes permitirão ter a capacidade de se compreenderem a si próprios, bem como a de aceitarem os outros nas suas diferenças. Por isso, o educador, enquanto mediador de leitura, tem de dominar um conjunto de competências linguísticas, literárias e estéticas que lhe possibilitem a escolha dos melhores livros para o seu jardim de infância ou para a sua sala, consciente de que os textos informativos atualizados coexistirão com os livros de imagens, com textos líricos, com os textos narrativos e com os textos dramáticos.

Para além de livros de literatura para a infância, em prosa e em verso, são ainda indispensáveis outros tipos de livros (dicionários, enciclopédias, etc.) e mesmo outro tipo de suportes de escrita (jornais, revistas, etiquetas, cartazes, mensagens, receitas, etc.), que se integrem nas vivências específicas de cada grupo e que, deste modo, possam ser usados e explorados pelas crianças (Silva *et al*, 2016, p.67).

É extremamente importante que o educador possa proporcionar às crianças momentos de fruição de livros em espaços próprios, tais como as bibliotecas públicas ou as bibliotecas da própria sala ou da Instituição, onde o contacto com livros diversificados se torna mais facilitado.

A organização dos espaços dentro da própria sala deverá compreender um espaço de biblioteca onde se promova a descoberta e a aprendizagem. A escolha de bons livros para constarem na biblioteca não deve ser descurada e nela devem constar livros de diferentes tipos e com diferentes funções. Estes livros podem servir de recurso às diversas atividades planeadas pelo educador e conseqüentemente, este deve incentivar a sua utilização, enriquecendo as tarefas diárias. As diversas vertentes de exploração que um livro permite, proporcionará ao educador abordar diferentes áreas de conteúdo, pois as tarefas inicialmente planeadas podem dar origem a outras. Daqui pode-se partir para projetos mais alargados e com significado para o grupo de crianças neles envolvidos. Dever-se-á proporcionar também leituras partilhadas entre crianças e adultos. Trazer adultos (colegas

ou familiares) à sala para ler livros é sempre um momento muito enriquecedor para as crianças.

Segundo Abramovich "Ler um livro é uma arte... e tão linda! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido. Ela é o uso simples e harmónico da voz" (1991, p.18).

Ler um livro infantil às crianças representa um desafio e uma arte. Um desafio porque se trata de saber como abstrair-se da situação presente para investir nas sucessivas personagens que entram em cena, tendo em conta, ao mesmo tempo, o público-alvo presente e afastando-se da realidade envolvente para tornar o conteúdo sempre atual. Uma arte porque, como qualquer arte, apesar do talento imprescindível, será ainda necessário um trabalho exaustivo de procura, experiência, ensaio, leitura, vivência e capacidade de memorização, simultaneamente clara e precisa, mas ainda flexível e livre. Porque a arte de ler/contar é também a de dominar uma linguagem específica, a do corpo e da voz, a da comunicação com e para além das palavras.

Várias são as técnicas e recursos que podem ser utilizados. Os conteúdos dos livros infantis podem ser falados, cantados, utilizando o próprio livro, e até mesmo com fantoches, entre outros. Também relevante, é a forma como o educador utiliza e posiciona a sua voz. Este deve procurar envolver-se nos acontecimentos da história, vivenciá-la, sentir a emoção de cada personagem, utilizando gestos e inflexões de voz, para assim transmitir toda a emoção existente numa história.

3. Metodologia

3.1. A ética na investigação com crianças

Com o aparecimento de perspetivas teóricas acerca da infância que defendem que a criança é um ator social com uma ação socialmente relevante, um sujeito com direitos e um ser competente nos seus mundos de pertença, no qual estrutura relações sociais constitutivas de ordens sociais infantis (Corsaro, 2005; Ferreira, 2004; James, 2000; Prout, 1990; Sarmiento, 2004), estabeleceram-se as condições para que as crianças fossem encaradas enquanto sujeitos significativos pelos/com os quais se pode construir conhecimento científico relevante.

Segundo Beazley *et al.* (2009, p.369), um direito básico de todas as crianças é o “direito a ser investigada adequadamente requerendo uma atenção na pesquisa que não encubra temas, padrões, diferenças, experiências dos mundos de vida das crianças, espaços e culturas”. Para tal, estas autoras propõem que se se analise e considere atentamente o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, mais concretamente, os artigos que definem os princípios orientadores da salvaguarda e respeito pelos seus direitos. Estes, permitem assegurar, que em qualquer processo de pesquisa deve prevalecer o respeito pela criança e pelas especificidades que a caracterizam. Estas autoras, salientam ainda, os artigos 12.º e 13.º da referida Convenção, no intuito de se considerar as opiniões e perspetivas das crianças em pesquisas que as envolvam e que lhes digam respeito. Consideram também, que os mesmos artigos, exigem o consentimento informado das mesmas, uma vez que é um dos requisitos éticos mais invocados em investigação.

Alderson e Morrow (2011), propõem um roteiro ético na investigação com crianças ao identificarem aspetos importantes a serem considerados nesse processo, nomeadamente: o modo como são definidos os objetivos da investigação, como são acautelados os riscos e benefícios inerentes à sua realização, ou ainda, como são respeitadas as questões da seleção, confidencialidade e anonimato, para além da forma em como é obtido o consentimento informado.

De acordo com Fernandes (2016, p.766), realizar investigação com crianças exige uma constante reflexão considerando sempre que “Os protocolos, tal como os procedimentos, não são fixos, mas sim permanentemente ativos e renegociados, devendo sempre considerar as características das crianças e dos adultos envolvidos, bem como, as características da sua vida quotidiana”.

Durante o presente estudo tiveram-se em conta os princípios orientadores da salvaguarda e respeito pelos direitos das crianças, nomeadamente:

- A privacidade, confidencialidade e anonimato;
- O acesso à informação relevante acerca do processo pelos participantes e pelos seus encarregados de educação;
- A possibilidade de participação ativa e benéfica (satisfação, autoconfiança, conhecimento, entre outros);
- A inclusão de todas as crianças nas atividades promovidas;
- O consentimento de participação das crianças e dos seus encarregados de educação;
- O direito da criança e dos seus encarregados de educação abandonarem o processo em qualquer momento.

3.2. Desenho da investigação

Para a realização do presente estudo, optou-se por se ter como base a investigação sobre a própria prática, pois o educador, enquanto principal responsável pela educação, tem obrigatoriamente que refletir sobre a sua ação de forma a proporcionar aprendizagens de qualidade ao grupo de crianças que tem perante si. Para tal, tem que investigar e estar em constante investigação para se atualizar, refletir e reformular os seus objetivos ao longo do processo. Segundo Schön (2000, p.45) “A capacidade de refletir transforma a prática de um profissional para que o educador problematize a realidade pedagógica, analisando, refletindo, agindo e avaliando a sua ação”.

Um educador/investigador é alguém que questiona e as suas perguntas dão um impulso à aprendizagem. O que se sabe sobre cada criança e de que forma pode aprender melhor? Que apoio se pode oferecer? Tal como afirmam Souza e Costa (2014, p.45) poderíamos descrever inúmeras perguntas, umas mais complexas do que outras, que dificilmente seriam respondidas sem uma prática investigativa.

Para Isabel Alarcão, “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p.6). A mesma autora defende ainda, que todo o bom educador/professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de educador/professor.

Sendo este um estudo com base na investigação sobre a própria prática, podemos afirmar que possui também algumas características da investigação-ação, uma vez que,

neste tipo de investigação, o investigador envolve-se totalmente de uma forma bastante ativa na causa a investigar conjuntamente com os outros intervenientes e participantes da investigação, sendo um processo cooperado.

O presente estudo insere-se assim, no paradigma participativo, uma vez que “defende uma relação participada entre investigador e investigado” (Heron, 1996, citado por Soares, Sarmiento & Tomás) numa relação de cooperação, interativa e flexível (neste caso, uma relação participada entre a aluna de Mestrado, enquanto investigadora, e as crianças).

Este estudo também se pode caracterizar pela sua abordagem qualitativa, na medida em que, a preocupação com o contexto faz com que a pessoa que investiga frequente o local do estudo (uma sala de um jardim de infância com um grupo específico de crianças). Bogdan e Biklen (1994, p.16) referem que “A expressão investigação qualitativa é um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...)”. Deste modo, estes autores indicam que as questões a investigar são formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Contudo, esta investigação sobre a própria prática tem como objetivos identificar e utilizar estratégias que promovam os livros como ferramentas de aprendizagem, proporcionar às crianças uma maior relação com os livros e analisar as aprendizagens das crianças, respondendo desta forma às questões de investigação previamente colocadas:

- Que estratégias utilizar para promover os livros como ferramentas de aprendizagem?
- Como proporcionar às crianças uma maior relação com os livros?
- Como favorecer o desenvolvimento das crianças através dos livros?

Para tal, tornou-se essencial:

- Desenvolver atividades com abordagens contextualizadas e significativas com e para as crianças;
- Utilizar uma prática pedagógica diferenciada para que existam vários tipos de interações sociais;
- Compreender e avaliar as aprendizagens das crianças.

Assim, as atividades desenvolvidas obedeceram a um cronograma (quadro 5, p. 55), com base nas estratégias a realizar durante os dois semestres destinados ao período de implementação do Plano de Ação, que visam dar resposta às questões de investigação.

3.3. Caracterização do contexto educativo

3.3.1. Caracterização do meio

A Instituição insere-se num Agrupamento de Escolas da Margem Sul do Tejo.

A população residente ativa trabalha na sua maioria fora do concelho, o que lhe confere um carácter de dormitório. A inexistência de postos de trabalho em número suficiente pode ser indicada como uma das causas do decréscimo do número de habitantes que se tem vindo a registar nos últimos anos. As atividades económicas existentes não conseguem dar resposta às necessidades de emprego da sua população, principalmente dos jovens.

No concelho existe alguma atividade agrícola e criação de gado leiteiro. Conta também com unidades industriais de pequena e média dimensão. No que concerne ao comércio e aos serviços, são adequados e de âmbito diversificado, tendo em conta a tipologia e o número de habitantes residentes.

3.3.2. Caracterização da Instituição

O Agrupamento de Escolas onde se insere, com a sua atual composição, entrou em funcionamento no ano letivo de 2010/2011. É constituído por nove estabelecimentos de Ensino, sete de Educação Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico, uma Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos e a Escola Secundária, sede do Agrupamento, servindo 2396 alunos.

O jardim de infância do C., instituição onde foram realizadas as Práticas de Ensino Supervisionadas, pertence à rede pública e é um dos sete estabelecimentos de Educação Pré-escolar do Agrupamento acima referido. Devido à sua localização, é considerada uma “Escola Rural”.

O seu horário de funcionamento compreende-se entre as 09h00 (abertura) e as 15:30h (encerramento), cumprindo, deste modo, o horário da educação Pré-escolar da rede pública.

A sua equipa é constituída por duas educadoras de infância, duas técnicas de ação educativa e uma colaboradora da Câmara Municipal destacada para se responsabilizar pela gestão da alimentação das crianças (lanche da manhã, almoço e lanche da tarde); de forma periódica (duas vezes por semana) conta com uma docente da Educação Especial para apoio às crianças com Necessidades Educativas Específicas.

Este jardim de infância possui apenas duas salas ocupadas por dois grupos de crianças (a sala vermelha e a sala azul).

Todas as crianças que frequentam a Instituição almoçam no refeitório acompanhadas pelas respetivas educadoras de infância e técnicas de ação educativa.

No que diz respeito ao equipamento e material, a Instituição possui um espaço exterior amplo com diferentes áreas, nomeadamente relva, um parque infantil e uma área mais alargada de cimento, destinada, supostamente, a jogos desportivos. Esse espaço exterior não tem qualquer tipo de telheiro ou proteção/abrigo para o clima húmido ou frio. No que diz respeito ao espaço interior, para além das duas salas, possui duas áreas de receção aos pais (uma para cada sala), uma arrecadação, um refeitório, uma casa de banho para as crianças e outra para os adultos, e um espaço “improvisado” (um contentor) para eletrodomésticos de cozinha (micro-ondas e forno elétrico), que as educadoras usam para fins pedagógicos e também para a sua pausa de almoço.

Cada educadora organiza os espaços e os materiais de acordo com as prioridades definidas para o grupo e também com as atividades realizadas tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Trabalham frequentemente em articulação horizontal, ou seja, entre ambas as salas de jardim de infância.

3.3.3. Caracterização do grupo

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Silva, 1997, p.25).

A sala vermelha foi a sala onde se desenvolveram as Práticas de Ensino Supervisionadas. Uma vez que estas Práticas foram realizadas em dois semestres de anos letivos diferentes (ano letivo de 2018-2019 e ano letivo de 2019-2020), o grupo sofreu algumas alterações nessa transição. No entanto, é de salientar que o principal motivo que levou a dar continuidade ao trabalho investigativo nesta sala, foi o facto da maioria das crianças permanecerem na mesma sala e durante os dois anos letivos mencionados. Assim, permitiu o desenvolvimento de um trabalho de investigação com resultados mais consistentes, no que diz respeito às transformações observadas nas crianças à medida que se concretizavam as intervenções planeadas.

3.3.3.1. Grupo I

Este grupo refere-se ao ano letivo de 2018-2019 e era constituído por dezanove crianças (doze do sexo masculino e sete do sexo feminino). No início do ano letivo eram vinte, como as da sala azul, no entanto, uma das crianças emigrou com a família.

Era um grupo bastante heterogéneo, com crianças entre os três e os seis anos. Oito iriam ingressar no 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que três tinham entrada condicionada pela idade. Três deles tinham dupla nacionalidade (portuguesa e brasileira) e os restantes tinham nacionalidade portuguesa.

Quadro 1 – Número de crianças da sala vermelha do ano letivo de 2018-2019, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade e respetivo sexo

Crianças com 3 anos		Crianças com 4 anos		Crianças com 5 anos		Crianças com 6 anos	
3 crianças		8 crianças		4 crianças		4 crianças	
Sexo		Sexo		Sexo		Sexo	
M	F	M	F	M	F	M	F
1	2	5	3	3	1	3	1

Geralmente, o grupo era pontual, harmonioso, saudavelmente curioso e cumpridor das regras da sala. Apesar das discrepâncias de aprendizagem, naturalmente provocadas pelas diferentes faixas etárias, cooperavam entre si, respeitando-se e sabendo brincar em conjunto.

A redução do número de alunos na sala vermelha devia-se ao facto de uma das crianças estar sinalizada como criança com Necessidades Educativas Específicas. Segundo o Projeto Curricular de Grupo, tinha acompanhamento individualizado, uma vez por semana, por parte de uma docente de Educação Especial e usufruía de terapia da fala, através da Equipa Local de Intervenção (ELI). Estava a ser acompanhada em regime particular para diagnóstico de Espectro de Autismo.

Outra criança da sala estava sinalizada com perturbação do sono e tinha graves dificuldades ao nível da linguagem, sendo acompanhada por uma terapeuta da fala em regime particular. Estava também a iniciar um acompanhamento indireto realizado pela ELI.

Ainda sem qualquer diagnóstico, despiste ou intervenção, existia outra criança, que possuía uma séria necessidade de desafiar os adultos e o cumprimento de regras, sendo mesmo agressivo para com os colegas e para a técnica de ação educativa. Indiciava também, algumas dificuldades de aprendizagem.

3.3.3.2. Grupo II

Este grupo refere-se ao ano letivo de 2019-2020 e era constituído por vinte crianças (onze do sexo masculino e nove do sexo feminino).

Este grupo era também heterogéneo, com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Doze crianças irão ingressar no 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que quatro têm entrada condicionada pela idade. Uma delas tinha dupla nacionalidade (portuguesa e brasileira), uma tinha nacionalidade angolana e as restantes tinham nacionalidade portuguesa.

Quadro 2 – Número de crianças da sala vermelha do ano letivo de 2019-2020, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade e respetivo sexo

Crianças com 3 anos		Crianças com 4 anos		Crianças com 5 anos		Crianças com 6 anos	
6 crianças		5 crianças		8 crianças		1 criança	
Sexo		Sexo		Sexo		Sexo	
M	F	M	F	M	F	M	F
3	3	1	4	6	2	1	0

Onze crianças permaneceram na sala vermelha face ao ano letivo de 2018-2019. Nove estavam pela primeira vez no jardim de infância. Apesar das diferenças de idade, também era um grupo que tinha prazer em cooperar entre si, respeitavam-se e brincavam em conjunto.

A redução de alunos na sala vermelha continuou-se a dever à mesma criança sinalizada como tendo Necessidades Educativas Específicas. Segundo o Projeto Curricular de Grupo, tinha acompanhamento individualizado, duas vezes por semana, por parte de uma docente de Educação Especial e usufrui de terapia da fala, uma vez por semana, através da Equipa Local de Intervenção. Continuava a ser acompanhado em regime particular para diagnóstico de Espectro de Autismo.

Existia também uma criança com necessidades físicas severas, provocada por uma displasia na anca à nascença. Esta criança só tinha iniciado a sua marcha um ano antes, uma vez que os seus músculos não se desenvolveram. Tinha dificuldade em caminhar e necessitava de apoio direto de um adulto.

3.4. Organização do Ambiente Educativo

3.4.1. Caracterização da sala

“Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações pessoais” (Post & Hohmann, 2007, p.101).

Neste sentido, é essencial que o ambiente tenha tons alegres e que o mobiliário seja feito e disposto de forma adequada às crianças. O ambiente educativo deverá proporcionar-lhes conforto, bem-estar e, simultaneamente, deverá oferecer diversas oportunidades de aprendizagem ativa.

As crianças precisam de espaços em que aprendam com as suas próprias ações, em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhos e trabalhar em pequenos e grandes grupos.

A sala vermelha situava-se do lado esquerdo da Instituição e era uma sala bastante ampla. Anteriormente foi uma sala de plano centenário do primeiro ciclo, portanto, foi adaptada à Educação Pré-escolar com as infraestruturas-base que já possuía.

Na sala existiam várias áreas de atividades adequadas à Educação Pré-escolar e ao enriquecimento das aprendizagens das crianças, promovendo a sua socialização com os seus pares e possibilitando a brincadeira, a exploração e a criação livre.

Era uma sala cheia de vida. Não sendo a mais colorida, com os equipamentos mais atuais ou com as melhores infraestruturas, era uma sala cheia de “história” do percurso das crianças ao longo deste ano letivo. Os seus trabalhos estavam expostos, não só nas paredes como também pendurados com molas e fio de pesca pelo teto.

Apesar de todo o “preenchimento” que a envolve, era possível compreender a sua forma de organização.

3.4.2. Planta da sala

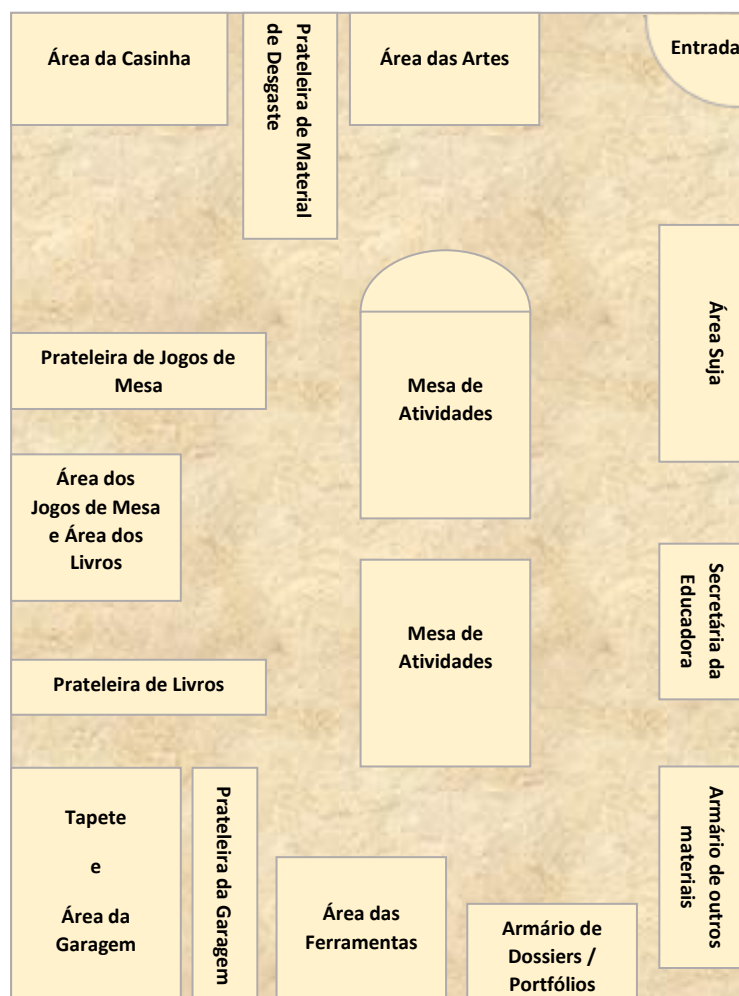


Figura 1 – Planta da Sala

Apesar da divisão estratégica de todas as áreas imprescindíveis ao desenvolvimento e à autonomia das crianças (como se pode verificar na planta da sala), a Área dos Livros coexistia com a Área dos Jogos de Mesa. As prateleiras eram distintas, no entanto, a mesa onde se praticava a exploração dos livros e dos jogos era comum, o que dificultava a concentração nas diferentes práticas.

É ainda de salientar que, não só a sala vermelha, como também todo o estabelecimento, necessitava de uma área apropriada para o domínio da Educação Física e para o subdomínio da Dança. Apesar da existência de um espaço exterior, não se podia considerar que era um espaço adequado, uma vez que o chão era maioritariamente de cimento e areia e não existia um telheiro para proteção das condições atmosféricas. Os recursos materiais para estas práticas, como arcos, bolas, colchões, entre outros, também eram escassos.

Os materiais existentes dentro da sala tinham valor pedagógico, eram apropriados e apelativos. No entanto, verificava-se a carência nos jogos de mesa e nos livros, não pela sua quantidade, mas sim pela sua qualidade e também pelo seu estado de preservação.

Todos os materiais, jogos e brinquedos estavam ao nível das crianças, de modo a proporcionar-lhes uma maior autonomia nas suas brincadeiras, explorações e criações. Também os seus dossiers/portfólios, com os trabalhos já arquivados, estavam ao seu dispor para os contemplarem ou recordarem, se assim o desejassem ou necessitassem.

3.4.3. Organização temporal

É de extrema importância que a gestão do tempo no jardim de infância seja organizada centrando-se nos acontecimentos regulares e nas rotinas.

“Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados (...) é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (Post & Hohmann, 2007, p.195).

Uma rotina diária consistente, adaptada aos ritmos naturais de cada criança, conferem à mesma uma importante noção de previsibilidade, incentivando-a a participar de forma tranquila e segura nos diferentes momentos do seu dia.

A rotina surge como uma forma de estruturação de sequências temporais que possibilitam à criança uma antecipação e consciência do que irá surgir, não a deixando, por isso, ansiosa e insegura por não conseguir prever o que irá fazer. Este facto facilita as aprendizagens de cada criança. Estas, começarão a apropriar-se do espaço que as rodeia e da própria sucessão de acontecimentos, ganhando autonomia e controle sobre o tempo.

No entanto, é imprescindível referir que a “rotina” não é sinónimo de rigidez, sendo fundamental que o Educador procure desenvolver uma rotina diária previsível, mas flexível o suficiente para que possam acompanhar os ritmos e as necessidades das crianças.

As noções de maleabilidade e variedade devem estar sempre presentes quando organizamos os momentos essenciais da vida da criança num grupo: o sono, a refeição, a limpeza, os jogos e os passeios, tendo em conta ao mesmo tempo aquilo que sabemos das possibilidades e interesses das crianças de uma idade determinada e as características individuais de cada criança (Lézine, 1982, p.26).

A organização das diferentes etapas do dia deve ser adaptada de acordo com as necessidades das equipas de trabalho e sobretudo das crianças. Ao programar a vida diária do grupo, devemos-nos centrar nas crianças, adaptando os seus tempos aos ritmos individuais. As rotinas da sala vermelha, apesar de existirem, não eram estanques e a

equipa educativa, sempre que possível, esforçava-se por adaptá-las ao ritmo de cada criança.

Quadro 3 – Rotina da sala

Horas	Rotinas
09h às 09:30h	Acolhimento e marcação das presenças
09:30h às 09:45h	Momento de conversa no tapete
09:45h às 11h	Atividades planeadas/livres
11h às 11:15h	Lanche da manhã
11:15h às 11:45h	Recreio
11:45h às 12:15h	Higiene
12:15h às 13h	Almoço
13h às 13:30h	Recreio
13:30h às 14h	Momento do descanso no tapete: Conversa/ História/ Jogo
14:15h às 15h	Atividades planeadas/Livres
15h às 15:15h	Lanche da tarde
15:30h	Hora de saída

3.4.4. Organização social

3.4.4.1. Interação adulto/criança

Na sala vermelha, a interação adulto/criança, processava-se de uma forma equilibrada e afetiva, uma vez que eram valorizadas as conversas das crianças, as suas opiniões eram respeitadas e existia uma atenção personalizada sempre que solicitada ou que se observasse essa necessidade, nunca esquecendo que as interações das crianças “(...) com adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o «combustível» emocional de que (...) as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (Post, J. & Hohmann, M. 2003, p.12).

A educadora era muito afetuosa com as crianças. Estes grupos gostavam de pedir abraços em momentos aleatórios, fossem abraços individuais ou de grupo, e nunca lhes foi negada essa atenção, ou até mesmo um pequeno “colo” ou mimo. Ainda assim, existia firmeza e consistência por parte da educadora cooperante nos momentos em que estas características eram necessárias.

3.4.4.2. Interação criança/criança

As crianças iniciam o seu estabelecimento de relações sociais com outras crianças desde muito cedo, através de gestos e posteriormente através da linguagem e das brincadeiras. Estas relações sociais são muito importantes na medida em que aprendem a partilhar, a interagir e a compreender o mundo que as rodeia, bem como, a resolver conflitos.

Na sala vermelha, as crianças eram encorajadas a interagirem para que partilhassem as suas brincadeiras, uma vez que existiam crianças de várias faixas etárias e poderia existir uma tendência para se agruparem. A educadora cooperante sempre tentou que as crianças se relacionassem umas com as outras para prevenir essa situação, principalmente nas “áreas” e nos momentos de brincadeira livre. Também era incentivada a interação com as crianças da sala azul durante o recreio ou até mesmo nas atividades conjuntas, uma vez que, a Escola só possuía esses dois grupos e era importante que se conhecessem, que se respeitassem e que partilhassem momentos.

“As interações individuais e de pequeno grupo são as mais efectivas, porque as crianças podem comunicar nos dois sentidos com os adultos ou outras crianças” (Vasconcelos, 2011, p.36).

3.4.4.3. Interação família-escola

Deve-se salientar que o trabalho com a família sempre foi considerado fundamental e já era um dos princípios gerais consignados na Lei Quadro da Educação Pré-escolar de 1997, onde se refere que “a educação Pré-escolar (...) [é] complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, pois a família é, desde sempre, o primeiro elo entre a criança e a sociedade.”

É na família que a criança inicia a sua construção e o desenvolvimento da sua personalidade, uma vez que “os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores” (Silva, 1997, p.22).

Apesar dos pais serem os "primeiros educadores", há que entender que não serão os únicos e, portanto, importa entender a família não como uma Instituição independente à creche e ao jardim de infância, mas como um parceiro no desenvolvimento educacional da criança, sendo esta privilegiada aquando de uma parceria escola/família bem-sucedida.

Assim, “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” (Silva, 1997, p.43).

Na sala vermelha, as famílias, geralmente, respeitavam os horários e as rotinas. Aceitavam a Educadora como figura relevante para a educação dos seus educandos, respeitando as suas decisões e opiniões.

3.5. Participantes

Os participantes, no decorrer do Plano de Ação, foram as crianças da sala vermelha em dois semestres e em anos letivos diferentes.

No 2º semestre do ano letivo de 2018-2019, o grupo era constituído por dezanove crianças (doze do sexo masculino e sete do sexo feminino). Era um grupo bastante heterogéneo, com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Oito crianças transitavam para o primeiro ciclo, sendo que três tinham entrada condicionada. Três delas tinham dupla nacionalidade (portuguesa e brasileira) e as restantes tinham nacionalidade portuguesa.

No 1º semestre do ano letivo 2019-2020, o grupo era constituído por vinte crianças (onze do sexo masculino e nove do sexo feminino). Este grupo era também muito heterogéneo, com crianças entre os três e os seis anos de idade. Doze crianças irão frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico no início do ano letivo de 2020-2021, sendo que quatro têm entrada condicionada. Uma delas tem dupla nacionalidade (portuguesa e brasileira), uma tem nacionalidade angolana e as restantes têm nacionalidade portuguesa.

Onze crianças permaneceram na sala vermelha no ano letivo de 2019-2020 face ao ano letivo de 2018-2019.

Para efeitos de recolha e análise de dados optou-se por selecionar um grupo de participantes composto por quatro crianças, duas do sexo feminino e duas do sexo masculino.

Os sujeitos foram selecionados tendo em conta a continuidade das crianças no jardim de infância nos dois semestres dos dois anos letivos atrás referenciados.

Os encarregados de educação das crianças participaram nas diversas atividades desenvolvidas no decorrer do Plano de Ação.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados constituem uma parte fundamental da pesquisa, dado que permitem reunir a informação necessária para se poderem tirar conclusões, tendo em mente os objetivos previamente definidos.

Deve-se ter em conta que nem todos os estudos educacionais são quantificáveis e que, na maioria das vezes, interessa apenas compreender determinado fenómeno dentro de um contexto específico.

Bogdan e Biklen (1994, p.47) referem que “A recolha de dados não é feita com o propósito de responder a questões prévias ou de testar hipóteses, mas sim de privilegiar a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação”. Segundo os mesmos autores existem várias características que definem a investigação qualitativa, uma vez que:

- A fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal. A recolha dos dados é efetuada através do contacto direto, uma vez que consideram que as ações se compreendem melhor se forem observadas no seu ambiente habitual de ocorrência e também porque assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto;
- É descritiva, uma vez que os investigadores têm como objetivo estar atentos a todos os detalhes da investigação, criando assim, narrativas minuciosas e detalhadas;
- Os investigadores qualitativos, interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, ou seja, procuram estudar primeiro as atitudes humanas e só depois os resultados das mesmas;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, o que significa que não constroem hipóteses previamente, iniciam a elaboração de uma teoria através da recolha de dados e do contacto com os sujeitos;
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores consideram primordial para a investigação a apreensão adequada das várias perspetivas, tendo sempre a preocupação de registar de forma rigorosa a forma como as pessoas interpretam os significados.

O educador de infância utiliza técnicas e instrumentos de observação e de registo diversificados que lhe permitam evidenciar o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança, ao longo da frequência na educação Pré-escolar, tendo em conta as áreas de conteúdo preconizadas nas orientações curriculares para a educação Pré-escolar (Silva, 1997, p.45).

Neste sentido, utilizaram-se diversas técnicas e instrumentos de observação, de registo e de recolha de dados, tais como: a observação direta, pesquisa documental, entrevistas, inquérito por questionário, notas de campo, gravações, planificações, reflexões, registos fotográficos e recolha de produções efetuadas pelas crianças.

3.6.1. Observação

“Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre ele” (De Ketele & Roegiers, 1993, p.22 e 23).

De acordo com De Ketele e Roegiers (1993, p.22) observar diz respeito a um processo e não a um mecanismo simples como uma fotocópia. Deste modo, o processo requer atenção. Com isto, compreende-se que a observação não compreende qualquer tipo de instruções e não se repete, pois, este tipo de recolha de dados é sempre adaptado à temática explorada.

Ainda com base na citação anterior, defende-se que o processo requer inteligência, uma vez que “Dentro do campo perceptivo de que dispõe, o observador seleciona um pequeno número de informações pertinentes entre o vasto leque de informações possíveis” (De Ketele & Roegiers, 1993, p.23).

Até a observação dita livre comporta um objectivo: familiarizar-se com uma situação, observar um fenómeno sob um máximo de aspectos possíveis, (...) Quanto mais claro e explícito for este objectivo, mais facilitado será este acto de selecção, mais circunscrito se tornará o objectivo sobre o qual incide a nossa atenção (De Ketele & Roegiers, 1993, p.24).

Deste modo, a observação é um processo que recorre primeiramente à recolha de informação sobre algo que se pretende perceber, de acordo com o objetivo delineado.

A observação direta constitui o único método de investigação social que capta os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, e desta forma, o investigador pode estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.23).

Depreende-se assim, que a observação direta desempenha um papel fundamental para compreender informações que valorizem o ato de planear e adequar materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças.

A observação direta realizou-se durante toda a Prática de Ensino Supervisionada, dando-se especial relevância, ao momento do dia em que as crianças escolhiam uma “área” para brincar. Foi efetuada recorrendo ao preenchimento de uma grelha de observação (Apêndice A – Grelha de observação). O preenchimento desta grelha permitiu aferir o número de crianças que no momento da escolha das “áreas”, escolhia a Área dos Livros e que lá permaneciam durante mais de quinze minutos. Esta observação tinha como principal objetivo, verificar o interesse das crianças pelos livros e pela respetiva Área dos Livros que se encontrava na sala. À medida que o Plano de Ação ia sendo colocado em

prática, permitiu constatar a evolução do interesse das crianças pelos livros e pela respetiva Área dos Livros e se a intervenção estava a ajudar as crianças nesse sentido. Por outro lado, permitiu também constatar se existia a necessidade de alterar as estratégias e o próprio Plano de Ação.

3.6.1.1. A escala de envolvimento da criança

“De acordo com a abordagem experiencial, a forma mais conclusiva de avaliar a qualidade de um contexto de ensino e aprendizagem é atender ao bem-estar emocional e envolvimento/implicação experienciados pelas crianças” (Portugal & Laevers, 2010).

A Escala de Envolvimento da Criança de Laevers, observa os sinais exteriores das crianças quando se encontram envolvidas nas aprendizagens. A capacidade de nos deixarmos absorver por uma actividade que exige reflexão está no centro do desenvolvimento da espécie humana. A Escala de Observação do Envolvimento da Criança procura observar e analisar os níveis de envolvimento da criança nas actividades e projectos (Bertram & Pascal, 2009, p. 50).

Nesta escala, Laevers (2010) enumera cinco níveis de envolvimento da criança:

Nível 1 – Sem atividade - Neste nível a atividade é simples, estereotipada, repetitiva e passiva. A criança parece estar ausente e não demonstra energia. Há ausência de exigências cognitivas. Uma característica típica é a do olhar vago da criança.

Nível 2 – Atividade frequentemente interrompida - A criança está a fazer uma determinada atividade, mas metade do período de observação inclui momentos de ausência de atividade durante os quais a criança não está concentrada e está só a olhar para o ar. Verificam-se interrupções frequentes na concentração das crianças. O seu envolvimento não é suficiente para as fazer regressar à tarefa.

Nível 3 – Atividade quase contínua - A criança encontra-se ocupada numa atividade, mas a num nível rotineiro, não demonstrando sinais de envolvimento real. Faz alguns progressos, mas sem muito interesse nem especial concentração. A criança distrai-se facilmente do que está a fazer.

Nível 4 - Atividade contínua com momentos de grande intensidade - A atividade da criança passa por momentos de grande intensidade. O nível 4 é reservado para a atividade demonstrada nesses momentos de maior intensidade e pode ser inferido usando os sinais de envolvimento. Mesmo quando há interrupções, o nível da atividade é retomado. Outros estímulos do ambiente, por mais atraentes que sejam, não conseguem distrair a criança do que está a fazer.

Nível 5 - Atividade intensa prolongada - A criança demonstra, através da atividade continuada e intensa que está a desenvolver, que atingiu o mais elevado grau de envolvimento. Não é necessário que durante o período de observação todos os sinais de envolvimento estejam presentes embora seja necessária a presença dos fundamentais – concentração, criatividade, complexidade, energia e persistência. A intensidade deve estar presente durante todo ou quase todo o período de observação.

Segundo Bertram e Pascal (2009), para avaliar o nível de envolvimento da criança devem ter-se em consideração os seguintes indicadores:

- Concentração – a criança está concentrada na atividade, focando nela a sua atenção;
- Energia – a criança empreende muito esforço e entusiasmo na atividade;
- Complexidade e criatividade – a criança mostra-se muito empenhada na atividade e introduz um toque pessoal na forma como realiza a atividade;
- Expressão facial e postura – o olhar (intenso e focalizado ou vazio e deambulante), a postura (alta concentração, entusiasmo ou tédio). Pela expressão facial e postura adivinham-se sentimentos e, mesmo de costas, o observador percebe como a criança vive a atividade;
- Persistência – a criança não abandona facilmente o que está a fazer. Este indicador refere-se ao tempo de concentração;
- Precisão – a criança não está preocupada em terminar depressa o seu trabalho, mas sim nos pormenores. Mostram um cuidado especial com o seu trabalho;
- Tempo de reação – a criança mostra interesse em querer iniciar rapidamente a atividade;
- Linguagem – a criança faz comentários enquanto realiza a atividade, mostrando indicadores de envolvimento;
- Satisfação – a criança sente satisfação em ver o resultado do seu trabalho.

(Portugal & Laevers, 2010 e Bertram & Pascal, 2009).

Bertram e Pascal (2009, p. 132) recomendam: que se devem fazer observações em duas sessões numa semana; que cada observação deve ter a duração de dois minutos; que se observe as crianças, preferencialmente, três vezes por período (manhã ou tarde) mas não continuamente; que se realizem até um total de seis observações/doze minutos por criança; que se registre cada observação numa Ficha de Observação do Envolvimento da Criança.

Para utilização da Ficha de Observação do Envolvimento da Criança, os mesmos autores, recomendam o seguinte:

- Anote o número de crianças presentes durante o período de observação;
- Anote o número de adultos presentes durante o período de observação;
- Assinale, com um círculo, se o período corresponde a manhã (M) ou tarde (T);
- Anote a hora da observação. Tenha cuidado para não realizar observações contínuas;
- Complete a ficha com uma breve descrição do que se passou durante o período de observação;
- Registe a sua classificação no que respeita ao nível dominante de envolvimento, para cada dois minutos de observação, assinalando o quadrado correspondente. Tenha em conta descrições dos indicadores dos níveis de envolvimento como base da sua decisão;
- Registe quais considera serem as áreas dominantes de aprendizagem experienciadas pela criança, durante o período de observação. Assinale os quadrados correspondentes.

(Bertram & Pascal, 2009)

Para recolher dados no que concerne ao envolvimento na exploração e no manuseamento de livros dos quatro participantes da investigação, recorreu-se então à Escala de Envolvimento da Criança de Laevers, adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias” (Anexo A), representando esta escala um “...instrumento de observação que se destina a medir o nível de envolvimento da criança em acção” (Bertram & Pascal, 2009, p.57).

Apesar da recomendação de Bertram e Pascal (2009) para se realizarem observações duas vezes por semana e que incluíssem o período da manhã e da tarde, as mesmas não puderam ser totalmente seguidas, tendo em conta o horário da Instituição, a rotina semanal e diária das crianças, as atividades promovidas pela própria educadora cooperante e outros constrangimentos relacionados com a duração da prática de ensino supervisionada. Foi então considerado mais exequível, aplicar a Ficha de Observação do Envolvimento da Criança durante a realização de atividades que envolvessem o recurso aos livros e apenas na parte da manhã. Deste modo, os níveis de envolvimento das crianças na exploração e no manuseamento de livros, poderiam ser observáveis com maior fiabilidade. Ainda de acordo com as recomendações dos autores anteriormente referidos, foram também registadas as áreas dominantes de aprendizagem experienciadas pela criança, durante o período de observação.

Tendo o Plano de Ação sido implementado ao longo de dois semestres de dois anos letivos diferentes e com os mesmos quatro participantes que se mantiveram na mesma sala, foram realizadas as referidas observações durante cinco dias. Em cada dia as crianças foram observadas em períodos de dois minutos cada, três vezes por dia. Efetuaram-se assim, um total de três observações por cada dia e por cada criança, num total de seis minutos diários de observação a cada criança. As observações foram efetuadas em três dias durante o primeiro semestre e os outros dois dias no decorrer do segundo semestre (Cf. Apêndice G).

Quadro nº 4 – Calendarização das observações do envolvimento da criança

Atividade	Dia da observação
O baú do tesouro	5 de abril de 2019
O hospital dos livros	2 de maio de 2019
A enciclopédia da horta	30 de maio de 2019
Os vários tipos de suporte escrito – Conhecer, tocar e explorar	4 de dezembro de 2019
O Livro gigante – Divulgação	22 de janeiro de 2020

3.6.2. Entrevista

As entrevistas são um instrumento de recolha de dados, que “...permitem ao investigador ter acesso à forma como os participantes interpretam determinados aspetos, que não era possível aceder apenas através da observação” (Merriam, 1988, p.34).

Os métodos de entrevista, pelas suas características de proximidade entre entrevistado e investigador, permitem a obtenção de informações e elementos de reflexão muito mais ricos do que com o uso do método por questionário. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998) as entrevistas tornam-se adequadas tendo em conta os seguintes objetivos:

- A análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados;
- A análise de um problema específico;
- A reconstituição de um processo de ação, de experiências ou de acontecimentos do passado.

As entrevistas foram semiestruturadas uma vez que de acordo com Scott (2000), referenciado por Oliveira Formosinho (2008, p.23), estas são "...o formato mais adequado para entrevistar crianças".

Foram realizadas duas entrevistas a cada criança selecionada para o estudo. Esta amostra foi selecionada tendo em conta a continuidade das quatro crianças no jardim de infância nos dois anos letivos que abrangeram a Prática de Ensino Supervisionada. A primeira entrevista realizou-se no final da Prática de Ensino Supervisionada II (Apêndice D) e a última realizou-se no final da Prática de Ensino Supervisionada III, ou seja, no final da implementação do Plano de Ação (Apêndice E).

As entrevistas às crianças foram efetuadas no jardim de infância, num espaço tranquilo sem o restante grupo à sua volta, para tentar favorecer a recolha de dados através da sua tranquilidade e concentração no ambiente que tão bem conhecem. As entrevistas tiveram como objetivo:

- Compreender a relação das crianças com os livros;
- Conhecer o interesse e hábitos de leitura da e com a criança;
- Perceber que conhecimento as crianças tinham sobre os livros.

As duas entrevistas a cada criança permitiram verificar as diferenças (ou a inexistência das mesmas) nos pontos anteriormente descritos. Caso fosse verificada uma melhor relação com os livros, um interesse crescente nos mesmos, um aumento dos seus hábitos de leitura e um conhecimento mais alargado sobre o tema, significaria que a intervenção estava a ser positiva e que o Plano de Ação tinha sido estruturado adequadamente para responder às questões de investigação.

Neste estudo realizaram-se também duas entrevistas à educadora cooperante, uma antes e outra depois de terminada a implementação do Plano de Ação. A entrevista teve como finalidade, numa primeira fase, conhecer as suas conceções sobre a literatura infantil e as suas práticas relacionadas com o tema (Apêndice B). Numa segunda fase, conhecer a sua perspetiva sobre se as atividades desenvolvidas com as crianças tiveram repercussões no relacionamento das mesmas com os livros. Por outro lado, pretende-se também compreender se a dinâmica que constatou com a implementação do Plano de Ação poderá vir a influenciar a sua própria prática (Apêndice C).

3.6.3. Análise documental

Segundo Bell (1993, p.65), a análise de documentos, efetuada na maioria das investigações, pode ser usada segundo duas perspetivas:

- Servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto em estudo;
- Ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso, os documentos são alvo de estudo por si próprios.

A recolha documental teve como principal objetivo complementar a informação recolhida sobre o grupo e o meio. Essa recolha permitiu o acesso a documentos realizados pelo Agrupamento de Escolas, como também pelo jardim de infância e pela educadora cooperante, nomeadamente o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades e o Projeto Curricular de Grupo, entre outros.

3.6.4. Questionário

O questionário, um dos métodos mais usados na área dos estudos em educação, é um instrumento de recolha de dados que utiliza um número limitado de perguntas e que são preenchidos pelos participantes.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), o questionário é dirigido ao inquirido, sendo lido e preenchido pelo próprio. Nesse sentido, é importante que a formulação das questões seja clara e precisa, de modo a permitir uma interpretação correta das mesmas.

Apesar do questionário não ser propriamente uma metodologia qualitativa, na medida em que não implica a interação com o inquirido, este tipo de inquérito é particularmente útil quando se pretende perceber a opinião da pessoa questionada sobre um determinado tema, obtendo as respostas de uma forma rápida e sem ser necessário haver transcrição das informações (Tuckman, 2002, p.56).

Ainda a respeito do inquérito por questionário, salienta-se que “A informação recolhida através da técnica do questionário consiste não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem” (Afonso, 2005, p. 103). Por esse motivo, as respostas aos questionários revestem-se de alguma subjetividade e requerem uma interpretação atenta por parte do investigador.

A metodologia qualitativa, frequentemente adotada na área da educação, preocupa-se “...com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso, 2005, p. 14).

Tendo em conta a natureza e os objetivos deste estudo, optou-se pela realização e aplicação de um inquérito por questionário dirigido ao Encarregado de Educação das onze crianças que transitaram do ano letivo de 2018/2019 para o ano letivo de 2019/2020. (Apêndice H). O questionário foi aplicado após a conclusão da implementação do Plano de

Ação. Com a obtenção das respostas a estes questionários, procurou-se compreender se na perceção do Encarregado de Educação das crianças, os hábitos no recurso aos livros em contexto exterior ao jardim de infância foram modificados após decorridos os dois semestres da implementação do Plano de Ação.

3.6.5. Diário reflexivo e notas de campo

Segundo Máximo-Esteves, (2008, p.85), “O diário é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador. Permite registar as notas de campo, provenientes da observação dos aspetos da sala de aula ou da escola em estudo”.

As informações recolhidas no terreno são registadas num diário de campo onde o investigador anota as suas reflexões em primeira mão, isto é, o mais próximo possível com a realidade observada e que serão, numa segunda fase, enriquecidas com pormenor e detalhe circunstanciados e descritivos. Este trabalho deve ser realizado, se possível, logo após (ou no mesmo dia) em que se realizou a observação de modo a reter tudo o que for essencial (Lima & Pacheco, 2006, p. 95).

As notas de campo são “...o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

As notas de campo foram anotadas diariamente, sempre que possível, durante a intervenção, sendo complementadas e trabalhadas no final do dia.

Assim sendo, a partir das descrições e de um conjunto de relatos selecionados das situações vividas ao longo do dia, planificou-se a ação diária. Foi esta dimensão descritiva que suportou a dimensão reflexiva, pois é nela que se atribuiu significado ao que foi descrito, realçando aspetos relevantes, relacionando-os com elementos teóricos e práticos. Com base no que se foi refletindo, projetou-se a ação futura.

3.6.6. Registos fotográficos

Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 91), “As imagens registadas não pretendem ser trabalho artístico, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo”.

As fotografias permitem analisar o envolvimento das crianças nas tarefas e “...dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183).

A utilização do registo fotográfico é muito útil, uma vez que é através dele que conseguimos apresentar dados de extrema importância de uma forma nítida e sintetizada, evitando uma descrição exaustiva. É através deste tipo de registo que conseguimos

demonstrar inúmeros aspetos, como emoções, comportamentos, facilidades/fragilidades dos sujeitos em observação e sucesso/insucesso das práticas educativas.

Na implementação do Plano de Ação, a fotografia assumiu-se como um tipo de documentação essencial, uma vez que posteriormente, permitiu refletir sobre a informação que retratava e correlacioná-la com outros dados.

De salientar que os encarregados de educação das crianças foram devidamente informados sobre o objetivo dos registos fotográficos. Foi autorizada pelos mesmos, a recolha, tratamento e divulgação de imagens das crianças para os efeitos a que se destinam o presente estudo (Cf. Apêndice F).

3.6.7. Registos gráficos

Os documentos elaborados pelas crianças constituem um importante registo gráfico, imprescindível para a construção de conhecimentos sobre os seus processos de aprendizagem e do seu nível de envolvimento nas atividades propostas. Consistem, ainda, num registo bastante significativo para a inferência de conclusões da investigação em curso.

A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos. (...). Esta é, também, uma prática comum dos bons professores, interessados na avaliação do sentido e do ritmo de aprendizagem dos seus alunos, pelo que não requer um treino especial, salvo o conhecimento de alguns cuidados a ter, enquanto técnica de investigação (Máximo-Esteves, 2008, p. 92).

Ao longo da implementação do Plano de Ação foram produzidos inúmeros registos gráficos pelas crianças. Estes tornaram-se um instrumento de recolha de dados fundamental, para interpretar e analisar os processos mobilizados pelas crianças para a resolução das tarefas e desafios que lhes foram sendo colocados.

3.6.8. Triangulação de dados

O uso de diferentes tipos de dados possibilita ao investigador recorrer a diferentes perspetivas, contribuindo assim, para a fiabilidade e validade do estudo ou investigação.

Segundo Aires (2011, p.55), “A triangulação é uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa. O seu princípio consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspetivas para os contrastar e interpretar”.

Para Sousa & Baptista (2011, p.70), “...é importante o recurso a várias fontes de informação e cruzar o seu conteúdo, de modo a que várias fontes relatem o mesmo acontecimento”.

A triangulação consiste em combinar três ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar (Coutinho, 2013, p.239).

Neste sentido, Sousa (2005, p.173) esclarece que “A triangulação possui o mérito de conferir um certo robustecimento à validade de uma investigação de carácter qualitativo”.

No presente estudo, a conjugação de diferentes instrumentos e métodos de recolha de dados, tais como: as observações diretas, as entrevistas, os inquéritos por questionário, as notas de campo, os registos fotográficos e a recolha de produções efetuadas pelas crianças, veio possibilitar a triangulação dos dados obtidos.

3.7. Plano de Ação

3.7.1. Identificação da problemática emergente e justificação do Plano de Ação

Pela observação efetuada no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada II, a problemática surgiu da constatação que as crianças não demonstravam um grande interesse pela exploração dos livros disponíveis na sala. Adicionalmente, foi observável que existia um escasso recurso aos livros para o desenvolvimento de atividades e projetos.

Vive-se um tempo no qual a sociedade está cada vez mais atraída pela “era digital” e os livros estão a deixar de ter um papel relevante no dia a dia das crianças. Ainda que cada grupo apresente particularidades e dinâmicas próprias, na observação deste grupo de crianças, foi possível estabelecer algumas características comuns com outros grupos, no que diz respeito ao interesse e exploração dos livros por parte das crianças. Nas diversas interações com as mesmas, reforçou-se ainda mais a pertinência do estudo a realizar, como se pode verificar no exemplo que se segue.

O D. resolveu “ler” um livro às restantes crianças da sala. Ao dirigir-me a ele, reparei que o livro tinha uma página praticamente solta e alertei-o para tal, de modo a que a página não se soltasse na totalidade. Ele respondeu-me, dizendo: “Não faz mal, eu consigo ver a história na mesma”. Intervim, dizendo-lhe que ainda assim não podíamos estragar os livros, porque são valiosos e não são só uma história.

Ele questionou-me imediatamente: “Se os livros não são só uma história, são mais o quê?”

Dirigindo-me ao grupo, questionei novamente: “Vocês sabem porque é que os livros não são só uma história?”. As crianças começaram a lançar várias sugestões e todas elas foram acolhidas de forma entusiasta.

Deste modo, foram realizadas com as crianças várias teias por forma a compreender o que o grupo já sabia sobre os livros, o que queriam saber mais sobre os livros e o que queriam fazer para saber mais sobre os livros.

3.7.2. Planificação em teia

3.7.2.1. Primeira teia realizada com as crianças no ano letivo de 2018/2019



Figura 2 – Teia “O que já sabemos sobre os livros – 2018/2019”.

Concluída esta primeira teia, verificou-se que a conceção do grupo era, na generalidade, idêntica à da criança que questionou: “Se os livros não são só uma história, são mais o quê?”

Esta conceção do grupo face aos livros era pouco alargada e mostrava lacunas que sinalizavam a necessidade de uma intervenção que ajudasse as crianças a obter um conhecimento mais vasto sobre os livros. Deste modo, realizou-se com as crianças uma segunda teia, que permitiu compreender o que mais as crianças queriam saber sobre os livros.

3.7.2.2. Segunda teia realizada com as crianças no ano letivo de 2018/2019

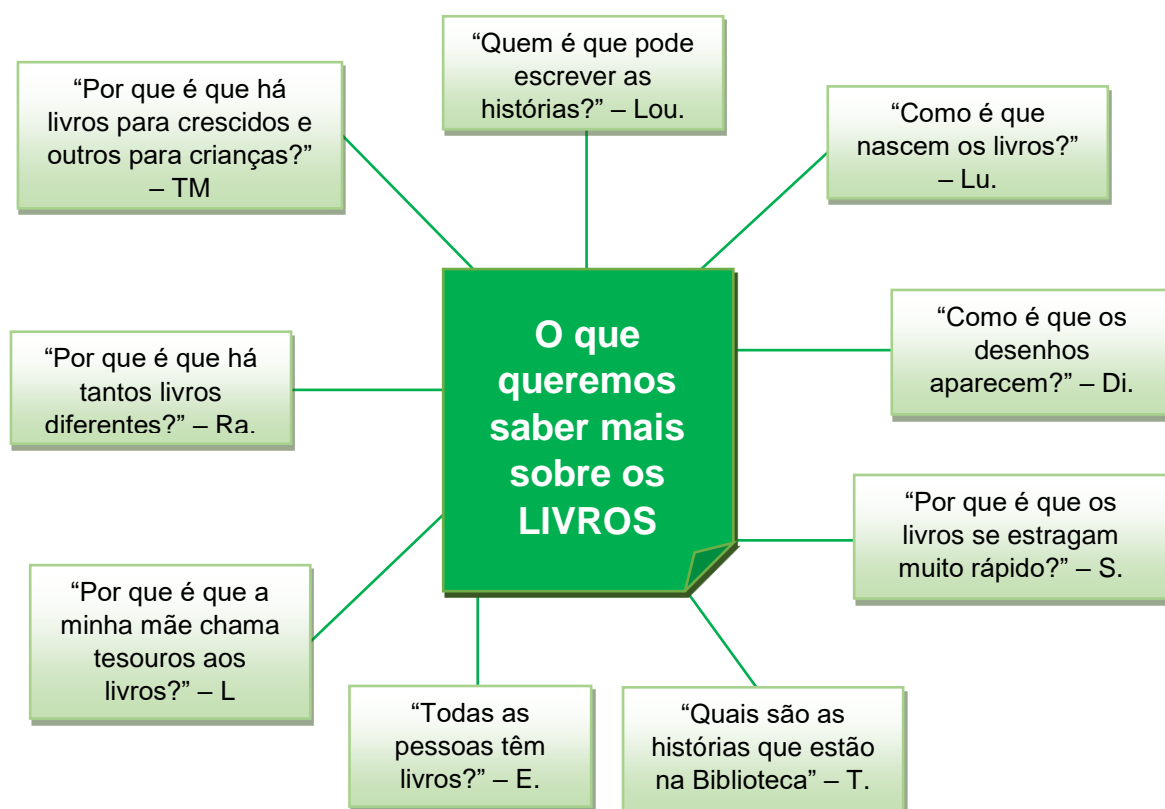


Figura nº 3 – Teia "O que queremos saber mais sobre os livros – 2018/2019".

Posteriormente, partilharam-se ideias sobre o que quereríamos fazer face à problemática encontrada, para que, a partir daquele momento, e já numa fase de planificação, pudéssemos acordar como o iríamos realizar. Assim, surgiu a terceira teia sobre as futuras etapas.

3.7.2.3. Terceira teia realizada com as crianças no ano letivo de 2018/2019

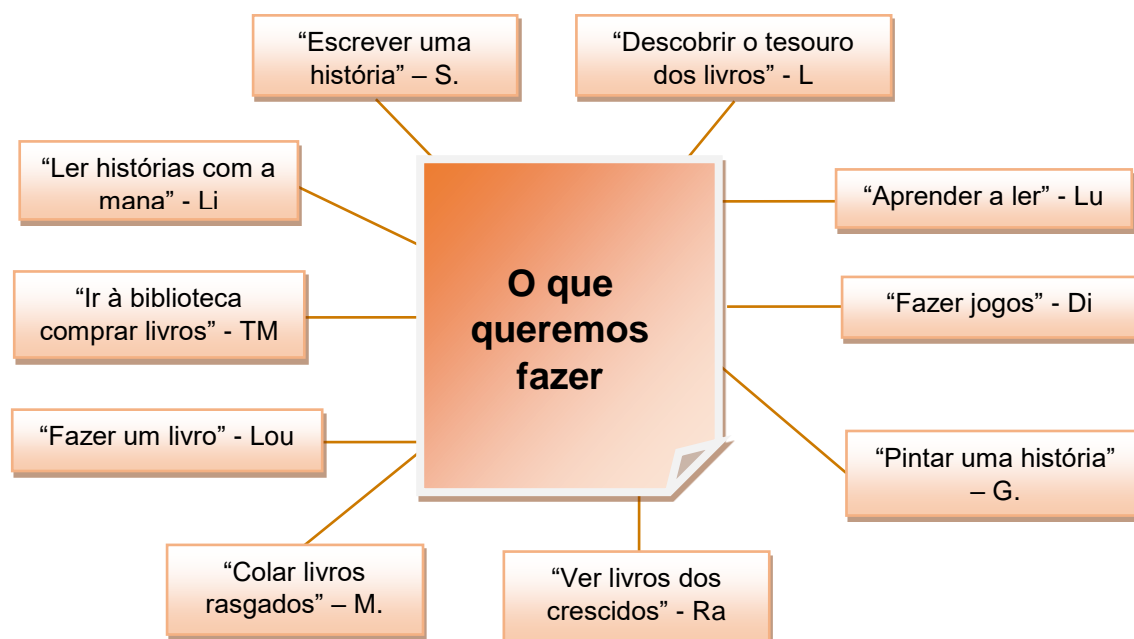


Figura nº 4 – Teia "O que queremos fazer – 2018/2019".

Estava assim lançado o mote para se iniciar o desenho e a implementação do Plano de Ação, por forma a intervir sobre a problemática identificada e, simultaneamente, satisfazer a curiosidade do grupo.

Tendo em conta as características da problemática identificada, considerou-se que seria pertinente utilizar a Metodologia de Trabalho de Projeto como estratégia a aplicar no Plano de Ação da investigação a realizar, uma vez que a problemática que emergiu das crianças ia ao encontro das questões de investigação às quais se pretendia responder.

Esta decisão foi tomada, considerando as seguintes justificações:

- Verificação de uma problemática/questão do grupo coincidente à problemática / questões presentes neste estudo / investigação, pois como afirma Katz (1994, p.102), "Um projeto é uma investigação em profundidade sobre uma situação ou problemática que seja considerada pertinente, quer para a intencionalidade educativa do educador, quer para a vivência e experiência das crianças";
- Constatação das características comunicativas e participativas do grupo na sua generalidade, aliadas à sua curiosidade inerente, que permitiram validar a pertinência desta metodologia no contexto.

O Plano de Ação teve como principais objetivos:

- Dar a conhecer o livro às crianças desde a sua criação ao produto final;
- Explorar um livro integrando e articulando todas as áreas de conteúdo da Educação Pré-escolar;
- Dar a conhecer às crianças características e potencialidades dos livros;
- Estimular/desenvolver a sua imaginação;
- Promover atividades que envolvessem as famílias e a Comunidade Educativa.

Iniciado outro ano letivo, com o Grupo II, foi pertinente a elaboração de novas teias com as crianças por forma a compreender se estavam presentes novas conceções sobre os livros: o que o grupo sabia, o que queriam saber mais e o que queriam fazer. Esta abordagem poderia ser um indicador de que as onze crianças que transitaram do ano letivo anterior manifestavam um maior interesse e conhecimento sobre os livros. Por outro lado, permitiu conhecer o que sabiam as novas crianças do Grupo.

Assim, foram realizadas com as crianças várias teias, por forma a compreender o que o grupo já sabia sobre os livros, o que ainda queriam saber mais sobre os livros e o que queriam fazer para saber mais ainda.

3.7.2.4. Primeira teia realizada com as crianças no ano letivo de 2019/2020

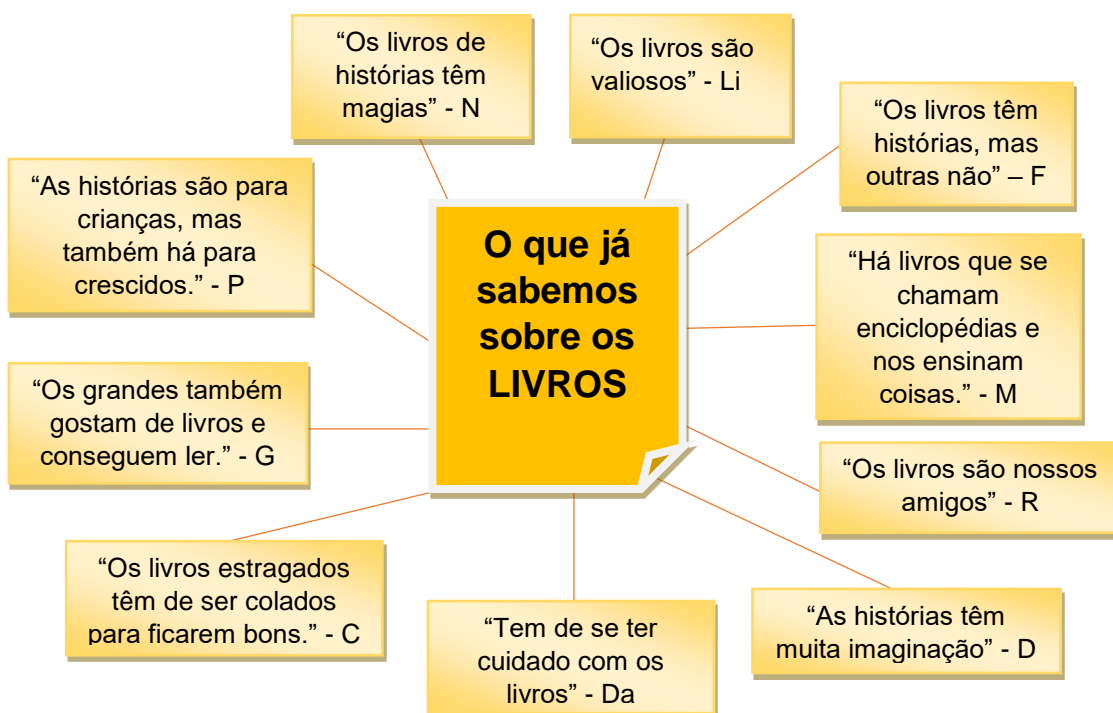


Figura nº 5 – Teia "O que já sabemos sobre os livros – 2019/2020".

3.7.2.5. Segunda teia realizada com as crianças no ano letivo de 2019/2020



Figura nº 6 – Teia "O que ainda queremos saber sobre os livros – 2019/2020".

3.7.2.6. Terceira teia realizada com as crianças no ano letivo de 2019/2020

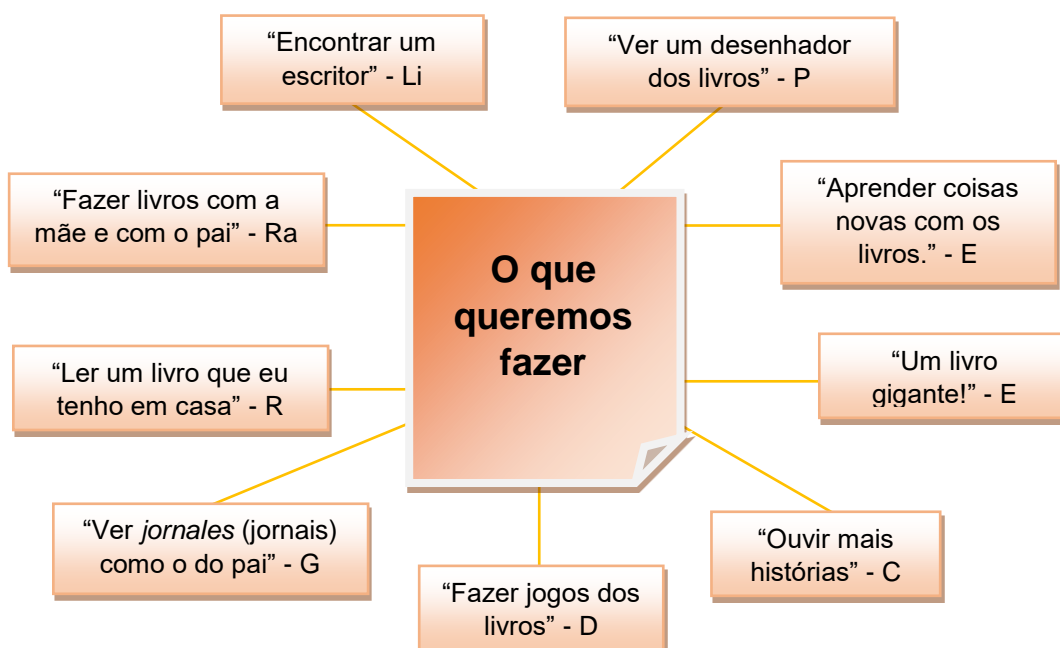


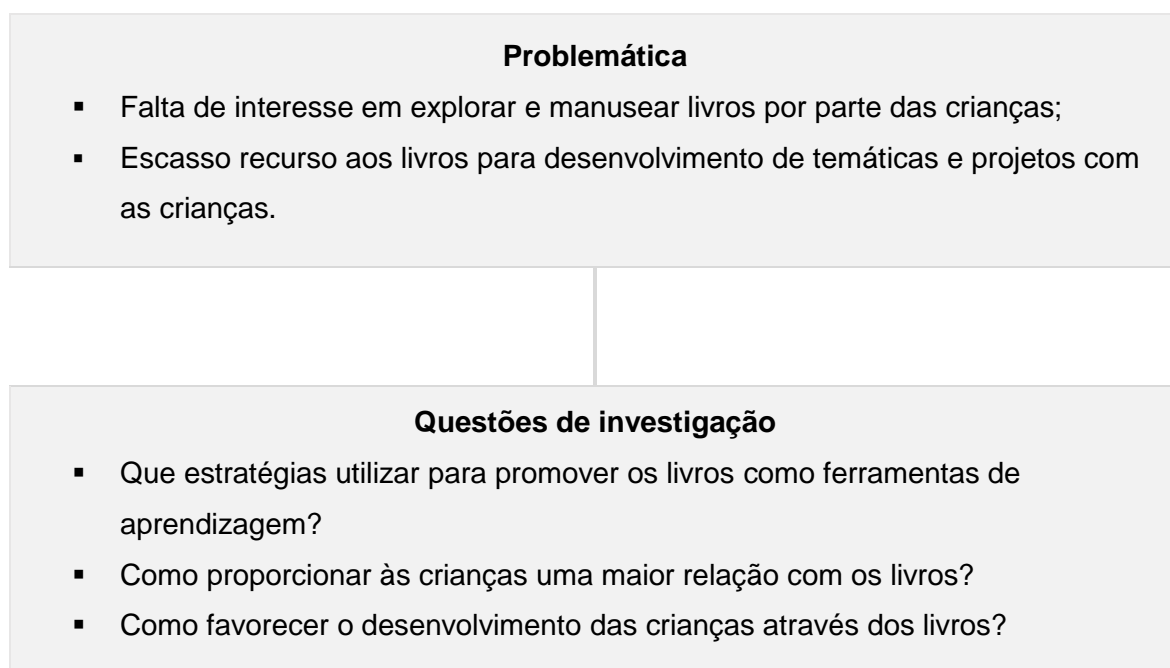
Figura nº 7 – Teia "O que queremos fazer – 2019/2020".

O Plano de Ação foi desenvolvido ao longo do período de intervenção da Prática de Ensino Supervisionada II e III, com a duração de dois semestres. A área predominante do projeto desenvolvido foi a área da Expressão e Comunicação, mais propriamente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, estando sempre presente a possível articulação com as restantes áreas, domínios e subdomínios definidos para a Educação Pré-escolar.

3.7.3. Desenho da teia de investigação

Ao longo deste percurso foram desenvolvidas várias estratégias, com base em atividades que promovessem a relação afetiva, cognitiva e social com os livros e que ajudassem a compreender e analisar a evolução das aprendizagens das crianças. Como tal, o Plano de Ação (Figura 8 - Desenho da teia de investigação) procurou incluir diversas atividades com abordagens contextualizadas e significativas com e para as crianças, promovendo, assim, os livros nas aprendizagens da Educação Pré-escolar.

Deste modo, apresenta-se primeiramente, em forma de esquema, a problemática e as questões de investigação às quais se pretendiam responder e a teia desenhada para a realização da investigação. Seguidamente, apresenta-se o desenho da teia do Plano de Ação.



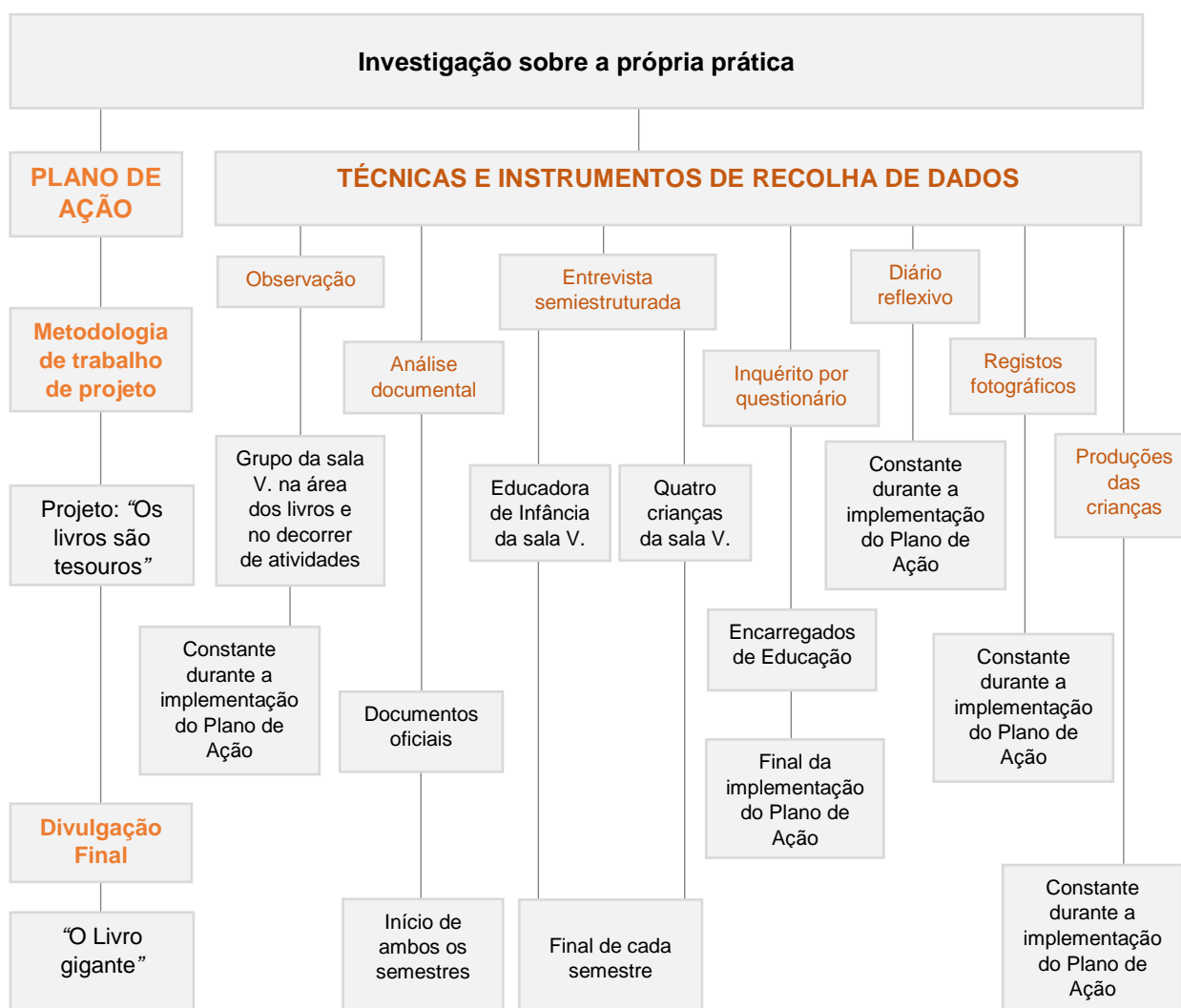
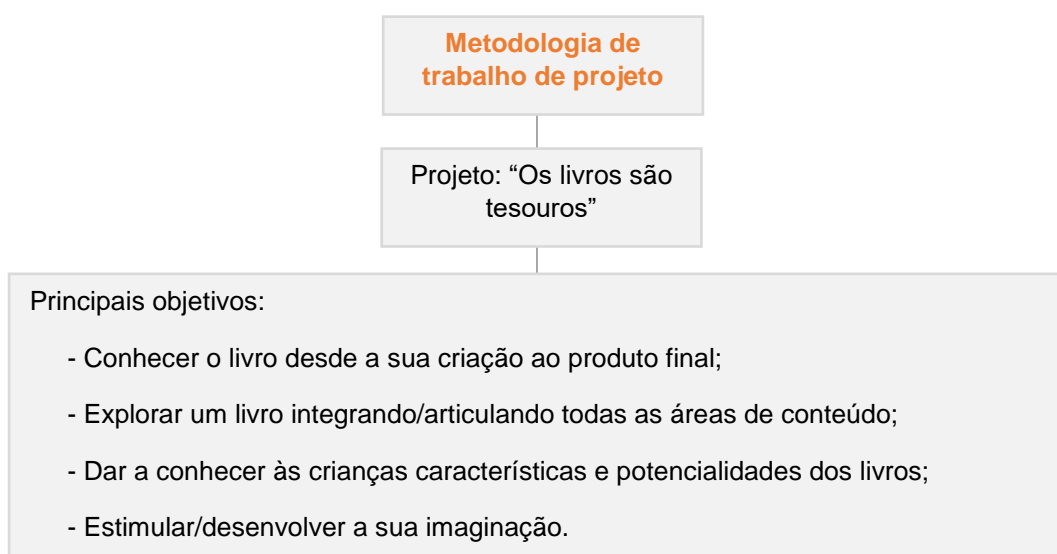


Figura 8 – Desenho da teia de investigação

3.7.4. Esquema e desenho da teia do Plano de Ação



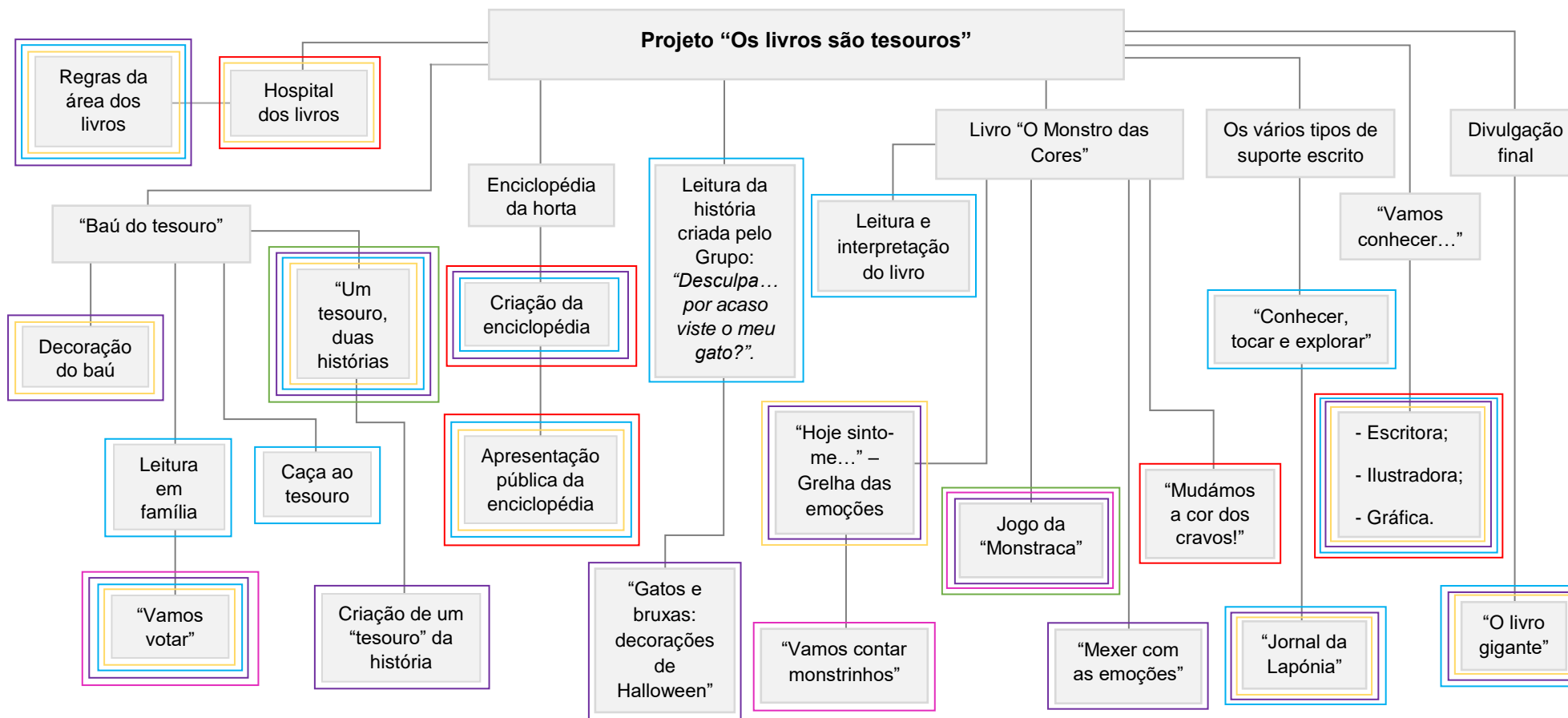


Figura 9 – Teia de implementação do Plano de Ação

Legenda

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Área da Formação Pessoal e Social | Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita |
| Domínio da Educação Artística | Área do Conhecimento do Mundo |
| Domínio da Educação Física | Domínio da Matemática |

3.7.5. Cronograma de atividades

Quadro 5 – Cronograma de atividades

NOME DAS ATIVIDADES	DATA DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	OBJETIVOS
“O baú do tesouro”	Desde o início de abril até ao início de junho de 2019	<ul style="list-style-type: none">▪ Promover a importância e a “riqueza” dos livros para a sua vida, através da analogia do “tesouro”;▪ Promover boas práticas de leitura em família.
“Vamos decorar o nosso Baú do Tesouro”	4 e 5 de abril de 2019	<ul style="list-style-type: none">▪ Embelezar a caixa que se converterá no nosso “baú do tesouro”.
“Vamos votar”	11 e 12 de abril de 2019	<ul style="list-style-type: none">▪ Escolher o livro que irá para casa ser lido em família.
“Hospital dos livros”	02 de maio de 2019	<ul style="list-style-type: none">▪ Minimizar os danos nos livros da Sala;▪ Compreender os livros como um objeto de valor a ser preservado.
“As regras da área dos livros”	09 e 10 de maio de 2019	<ul style="list-style-type: none">▪ Definir as regras de utilização da área dos livros e da utilização adequada dos livros;▪ Compreender os livros como um objeto de valor a ser preservado.
“A enciclopédia da horta”	17, 23, 30 e 31 de maio de 2019	<ul style="list-style-type: none">▪ Registrar os conhecimentos adquiridos através do projeto da “Horta Pedagógica”;▪ Promover os livros como um recurso educativo e didático.

<p>“A caça ao tesouro”</p>	<p>6 de junho de 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encontrar os objetos referentes à história “Desculpa...por acaso és uma bruxa” e devolvê-los ao seu baú; ▪ Realizar um percurso de atividade física com deslocamentos, equilíbrios, perícia e manipulação associados diretamente à história “Desculpa...por acaso és uma bruxa?”
<p>“Um tesouro, duas histórias”</p>	<p>7 e 14 de junho de 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escrever/criar uma história associada aos “tesouros” do baú; ▪ Ilustrar essa história.
<p>“Lembrar com o Halloween”</p>	<p>28, 29 e 30 de outubro de 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contextualizar e relembrar o Grupo do projeto “Os livros são tesouros”; ▪ Decorar a sala para o Halloween.
<p>“Hoje sinto-me...”</p>	<p>4 e 5 de novembro de 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incentivar à reflexão sobre as emoções associadas às cores.
<p>“Vamos contar monstrosinhos”</p>	<p>6 de novembro de 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contagem dos monstros desenhados, de modo a ser descoberto “o mais pintado”, “o menos pintado” e o seu “total”.
<p>“Jogo da Monstraca”</p>	<p>18 e 19 de novembro de 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criar o jogo tradicional da “macaca” associado ao livro “Monstro das cores”.

“Mexer com as emoções”	25 de novembro de 2019	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Associar as emoções abordadas no livro “O monstro das cores” ao movimento e ao ritmo.
“Mudámos a cor dos cravos!”	2 e 3 de dezembro de 2019	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificar uma mudança de cor do cravo através da utilização de corante alimentar inserido na água dessa mesma flor.
“Os vários tipos de suporte escrito – Conhecer, tocar, explorar”	4 de dezembro de 2019	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mostrar e permitir às crianças experienciar livremente, vários tipos de suporte escrito, para consolidar o seu conhecimento sobre o facto de os livros não serem “só de histórias”.
“Jornal da Lapónia”	10, 11 e 16 de dezembro de 2019	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mostrar e permitir às crianças experienciar a criação do suporte escrito jornal, aliando-o ao tema às festividades de Natal.
“Conhecer uma ilustradora”	13 de janeiro de 2020	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer e contactar com um profissional de ilustração, de modo a compreender o seu trabalho e o processo até às ilustrações finais, estabelecendo razões pessoais para se envolverem com os livros.
“Conhecer uma escritora”	14 e 15 de janeiro de 2020	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer e contactar com um profissional de escrita de livros, de modo a compreender o seu trabalho e o processo até ao produto final, estabelecendo razões pessoais para se envolverem com os livros.
“Como se fazem os livros?”	20 de janeiro de 2020	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mostrar às crianças um vídeo sobre o trabalho de uma editora e a gráfica e o seu papel preponderante na criação e lançamento dos livros.

“Livro gigante - Divulgação”	21, 22, 27 e 28 janeiro de 2020	▪ Divulgar o projeto.
------------------------------	---------------------------------	-----------------------

3.8. Execução do Plano de Ação

As intervenções foram planejadas com as crianças e foram surgindo após diálogo e levantamento dos seus interesses relativamente ao projeto "Os livros são tesouros" e de acordo com a problemática sinalizada para a investigação.

3.8.1. O baú do tesouro

A primeira atividade realizada surgiu de acordo com a resposta dada por uma das crianças, referente à pergunta "o que são os livros?", na fase das "teias iniciais" do projeto e após definida a problemática a ser investigada. A criança L. referiu que a mãe lhe tinha dito que "os livros são tesouros". Depois deste "input", as crianças sugeriram na teia "O que queremos fazer", a intenção de realizar o tesouro de um livro. As crianças estavam muito entusiasmadas com tal ideia, apesar de não saberem como o fazer. Por isso, foi-lhes proposto que as questões fossem abordadas por partes.

Estagiária – *Onde é que costumam estar os tesouros?*

Criança Si – *Em baús!*

Notas de campo de 4 de abril de 2019

Foi-lhes proposto que arranjassemos, primeiramente, uma caixa que servisse de baú. Todas as crianças ficaram com a tarefa de verificarem e perguntarem às famílias se tinham uma caixa sem uso em casa. No entanto, apenas a criança L. trouxe uma caixa grande de madeira crua, que a mãe teve a amabilidade de oferecer.

Criança G – *A caixa não tem cor!*

Estagiária – *Querem decorar esta caixa?*

Crianças – *Sim!*

Notas de campo de 4 de abril de 2019

Desta forma, surgiu a primeira fase da atividade do "Baú do tesouro", planejada em conjunto com as crianças e pela estagiária, tendo sempre como preocupação, a possível articulação com as restantes áreas, domínios e subdomínios definidos para a Educação Pré-escolar (Cf. Apêndice I e J).

As crianças pintaram a caixa de madeira e mantiveram-se muito concentradas ao fazê-lo. Após a tinta ter secado, colaram autocolantes que a criança M. tinha trazido de casa.



Figura 10 – Pintura da caixa/baú.

Figura 11 – Pintura da caixa/baú.

Figura 12 – Caixa/baú pintada.

Deste modo, foi lançado o mote para se continuar a perceber, conjuntamente, se os livros eram realmente tesouros. Após uma questão da criança D., foi possível continuar a discussão, no tapete, enquanto era mostrada o resultado final da caixa pintada e decorada, já seca, no dia seguinte.

Criança D – *Este baú ainda está vazio. Onde está o tesouro?*

Criança L – *Então, o tesouro deve estar nos livros, como a mamã disse.*

Criança D – *Nos livros da sala?*

Estagiária – *Nos livros que tu quiseres. Todos os livros têm coisas diferentes que nós gostamos ou precisamos. E esses talvez sejam os seus tesouros, não acham?*

Criança E – *Eu preciso que o pai me conte uma história de encantar para não ter pesadelos à noite! E consigo mesmo não ter, por magia.*

Estagiária – *Porque achas que consegues dormir sem pesadelos? O que têm as histórias de encantar que o pai conta que te ajudam a dormir bem?*

Criança E – *Têm princesas e não têm coisas assustadoras.*

Criança Lou – *Então se calhar o tesouro dos teus livros para dormir são as princesas.*

Estagiária – *Talvez, sim. São preciosas porque, graças a elas, não tens pesadelos. Já pensaram porque é que chamamos a alguma coisa um tesouro?*

Criança M – *Porque tem coisas muito importantes ou caras lá dentro. Como pedras preciosas ou ouro.*

Criança Li – *Um tesouro tem coisas bonitas e brilhantes.*

Criança L – *Então a mãe diz que os livros são tesouros porque têm coisas bonitas e brilhantes?*

Estagiária – *Isso é o que vamos ter de descobrir.*

Notas de campo de 5 de abril de 2019

Foi proposto às crianças que levassem um livro para casa (o mesmo livro para todos), um de cada vez, e que pedissem a alguém para lhes contar a história do livro escolhido. Depois, que pensassem em algo do livro que gostassem mesmo de colocar dentro da caixa, para fazer parte do tesouro: um objeto, uma personagem, uma palavra, entre outros. Posteriormente, teriam que a criar, arranjar, desenhar ou escrever, e colocá-la lá dentro.

Criança E - *Como se fizéssemos moedas de ouro dos tesouros dos piratas?*

Estagiária - *Sim, como se cada um de vocês fizesse uma moeda do tesouro dos piratas.*

Notas de campo de 5 de abril de 2019

Foram informados os Encarregados de Educação das crianças sobre os objetivos da atividade, do procedimento e da sua intencionalidade: fazer circular o “baú” por cada casa e colocar dentro dele, um pequeno “tesouro” diretamente associado à história.

A circulação do baú e do livro a ele associado, teve a intencionalidade de proporcionar às crianças e às suas famílias, momentos únicos de partilha e de manuseamento de um livro, dando a conhecer a sua história ao longo de cada página. Esta atividade, teve também como objetivo, o despertar do gosto pelos livros e pela leitura em família. Simultaneamente, seguiam-se as linhas orientadoras da Metodologia do Trabalho de Projeto, que como anteriormente já foi afirmado, assume um papel relevante no sentido de fomentar na criança o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do espírito de equipa.

Com o desenvolvimento desta atividade e das tarefas realizadas, apesar da predominância da área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita enunciadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, conseguiu-se articular o trabalho, de forma a abranger outras áreas e domínios, uma vez que foi uma atividade contínua, e teve inevitavelmente, que ter mais do que uma fase de execução.

3.8.2. A caça ao tesouro

Atividade em conformidade com as respostas das crianças sobre a sua conceção do que era um livro e da atividade “O baú do tesouro”, na qual as crianças levaram um livro para casa, fazendo circular o “baú” por cada casa e colocando dentro dele um pequeno “tesouro” diretamente associado à história, surgiu esta nova atividade: “a caça ao tesouro”.

Quando se iniciou esta atividade já um grande número de crianças tinha trazido um “tesouro” do livro “Desculpa... Por acaso és uma bruxa?”, atividade iniciada no início da implementação do Plano de Ação.

Deste modo, a atividade foi planificada pela estagiária, tendo sempre como preocupação, a possível articulação com as restantes áreas, domínios e subdomínios definidos para a Educação Pré-escolar (Cf. Apêndice O).

Esta atividade não foi planificada com as crianças, intencionalmente, uma vez que se pretendia que fosse surpresa e que aumentasse a “magia” relativamente ao tema dos livros associados aos tesouros.

Para a realização da atividade, todos os tesouros trazidos (ainda desconhecidos pelas outras crianças), foram escondidos no pátio pela estagiária e pela educadora cooperante.

Seguidamente, a estagiária contou a história do livro “Desculpa... Por acaso és uma bruxa?”, que tinha circulado de casa em casa e que foi o objeto principal desta atividade. Deste modo, as crianças puderam relembrar o que tinham lido com a família.



Figura 13 – A contar a história “Desculpa, por acaso és uma bruxa?” ao Grupo.

Após a estagiária ter contado a história, foi comunicado às crianças, que os tesouros que tinham trazido de casa tinham desaparecido, mas que deveriam estar escondidos no pátio da escola. Foi-lhes também comunicado que tinham a missão de os voltar a juntar dentro do baú e que quando o conseguissem fazer, teriam de enfrentar um desafio.

Este comunicado foi previamente planificado com a educadora cooperante, para que se mantivesse a atividade num ambiente imbuído de mistério.

As crianças foram encaminhadas para o pátio e mostravam-se apreensivas, mas entusiasmadas. No pátio encontraram o “baú do tesouro” vazio e um percurso realizado com vários materiais para a prática de atividades físicas.

Foi-lhes anunciado que esse seria o desafio. Primeiro, teriam que saltar por cima de dois tijolos e correr em volta de um pino, tal como a menina da história pulou e fugiu a correr ao ver o gato Leonardo; depois, teriam de atirar a bola ao ar três vezes, como se fossem três enormes gargalhadas, iguais às do varredor de ruas da história; seguidamente, teriam de passar devagar por cima de uma corda, como quando o gato Leonardo saiu “de mansinho” de perto da senhora que cozinhava com o caldeirão; e finalmente, teriam de subir para cima de uma cadeira e saltar para o chão, como quando o gato Leonardo voou para a sua nova casa com as bruxinhas.

Foi-lhes também comunicado que só assim poderiam voltar a colocar o tesouro no baú.



Figura 14 – Uma volta a correr à volta do pino no percurso físico.



Figura 15 – Atirar a bola ao ar três vezes no percurso físico.



Figura 16 – Exercício de equilíbrio na corda, no percurso físico.



Figura 17 – Subir à cadeira e saltar no percurso físico.



Figura 18 – Tarefa final no percurso físico – colocar o tesouro encontrado dentro do baú.

Todas as crianças participaram com bastante entusiasmo, quer pela atmosfera de “missão” e “mistério” dada ao momento, como também por realizarem algo diferente do habitual. No entanto, apesar de ter verificado entusiasmo e vontade de participar, foi notório que a maioria das crianças apresentaram dificuldades na realização de tarefas com obstáculos e de âmbito físico.

No final da atividade, foi solicitado às crianças que explicassem aos colegas como fizeram, porque o fizeram, com quem e com que materiais fizeram os seus “tesouros” em casa. Deste modo, praticaram a sua comunicação, inteiraram os colegas relativamente à tarefa que haviam realizado em casa, puderam compreender que cada pessoa pode realizar interpretações diferentes da história. Compreenderam também a analogia do livro associado aos tesouros, patente nas notas de campo que se seguem.

Criança Lu – *O gato que a L fez é diferente do gato do T. Mas são os dois o gato Leonardo!*

Criança Tm – *Tantas coisas que foram feitas por causa de um livro só!*

Criança Lou – *Ficámos com um tesouro gigante! A culpa é do livro.*

Notas de campo de 6 de junho de 2019



Figura 19 – Todos os tesouros colocados de volta no baú.



Figura 20 – Comunicação oral sobre o “tesouro” criado por cada criança e respetivas famílias.



Figura 21 – Crianças a ver e a tocar nos tesouros criados por cada família.

Esta atividade, para além de promover o domínio dos movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, promoveu-se também, a leitura em família, a compreensão de mensagens orais em situações diversas de comunicação e o uso da linguagem oral em contexto, conseguindo-se, desta forma, comunicar eficazmente de modo adequado à situação.

3.8.3. Um tesouro, duas histórias

Na teia construída com as crianças (Figura nº 4 – Teia “O que queremos fazer – 2018/2019”), as mesmas, tinham afirmado que queriam “escrever um livro” e “fazer as ilustrações de um livro”. Apesar de já o terem feito com a elaboração da enciclopédia da horta, esta foi mais uma oportunidade para se criar uma nova história a partir de

personagens que já existiam. Como tal, a atividade foi planificada em conjunto com as crianças e pela estagiária, tendo sempre como preocupação, a possível articulação com as restantes áreas, domínios e subdomínios definidos para a Educação Pré-escolar (Cf. Apêndice P e Q).

Esta atividade consistiu em usar todos os tesouros realizados pelas crianças com as famílias para construir uma nova história e, depois, ilustrá-la.

No centro da mesa, foi colocado o baú do tesouro, do qual cada criança tirou uma parte dos “tesouros” aleatoriamente. Depois, individualmente, foram dizendo o que se passaria a seguir na história, associando ao “tesouro” que tinham em sua posse.



Figura 22 – Explicação realizada às crianças sobre a criação da nova história utilizando os “tesouros” do baú.



Figura 23 – Escolha aleatória do tesouro por cada criança para a criação da nova história.

O trabalho final resultou numa história muito interessante que, como já era esperado, tinha parecenças com a história original, mas que, ainda assim, conseguiu sair do contexto da mesma, criando aquilo que se poderia considerar o segundo volume para o livro “Desculpa... por acaso és uma bruxa?”.

Conjuntamente com as crianças e após sugestão da criança L., intitulou-se esta nova história com o nome “Desculpa... por acaso viste o meu gato?” A originalidade e o sentido de humor deste título, escolhido e votado por todos, foi acolhido com satisfação por todos os intervenientes.

Posteriormente, ilustraram-se cada parte da história. Apesar de algumas das crianças já produzirem pequenas frases em formato escrito, a educadora cooperante e a estagiária, consideraram que seria mais benéfico transcrever a história que tinha sido criada de forma estratégica, para que, as crianças realizassem as suas ilustrações em cada página da história.



Figura 24 – Ilustração dos parágrafos da nova história.



Figura 25 – Resultado final de uma das páginas da nova história.



Figura 26 – Resultado final da capa da nova história.

Antes da ilustração de cada página, foi lida às crianças a parte de história que constava na folha, para que pudessem adequar a ilustração que iriam realizar ao texto que a página continha. Procurou-se compreender se conseguiriam interpretar aquela pequena parte da história que estava à sua responsabilidade para ser ilustrada, tendo sido as mesmas, auxiliadas nessa interpretação, quando necessário.

As ilustrações ficaram muito apelativas e adequadas à história. As ilustrações efetuadas pelas crianças de menor idade (três e quatro anos) revelaram-se, naturalmente, mais simples e menos pormenorizadas, mas ainda assim, dentro do contexto da parte da história que lhes estava atribuída.

Esta atividade resultou na realização de um novo livro partindo de um já existente. Esse livro fez um grande percurso pela casa de todas as crianças, para ser lido e “acarinhado”. O mesmo tinha sido sugerido após uma votação justa e da decoração de um baú do tesouro trazido pela criança cuja mãe afirmou que os “livros são tesouros”.

Esta atividade, para além da aquisição de outras competências, permitiu às crianças identificar funções no uso da leitura e da escrita, estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral e encontrar razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância. Por outro lado, e não menos importante, verificou-se uma grande cooperação entre todas as crianças para encetarem as tarefas a que se propuseram realizar.

3.8.4. Hospital dos livros

Partindo da iniciativa das crianças que queriam “colar os livros estragados da sala”, comparando essa prática a um “doutor que ajuda os meninos a ficarem melhores” (Criança Lou), iniciou-se a atividade que intitularam o “Hospital dos livros”. A atividade foi planejada em conjunto com as crianças e pela estagiária, tendo sempre como preocupação, a possível articulação com as restantes áreas, domínios e subdomínios definidos para a Educação Pré-escolar (Cf. Apêndice K e L).

As crianças ficaram muito orgulhosas por poderem contribuir para o arranjo dos livros da sua sala. A maioria, que não costumava escolher a Área dos Livros para brincar, afirmava que “este livro é giro” ou “não sabia que tínhamos esta história aqui”. Estas afirmações vão ao encontro a alguns dos objetivos que este Plano de Ação pretendia alcançar: a descoberta do gosto pelos livros e o seu correto manuseamento.

Foram as crianças que procuraram os livros que entenderam estarem estragados, para os folhearem cuidadosamente na Área dos Livros da sala. Tinham ao seu dispor fita-cola de dois tipos, uma mais larga e uma das que comumente se usam, mais finas. Foram usando de acordo com o estado do livro em processo de conserto.

No momento de colar as páginas, foram auxiliadas apenas na colagem, tendo os livros sido agarrados estrategicamente ou acertando a direção da fita-cola para puderem ser colados.



Figura 27 - Seleção de livros para arranjar.



Figura 28 - Verificação dos estragos para arranjar.



Figura 29 - Arranjo dos livros feito pelas crianças.

Após a atividade, foi realizado um diálogo com as crianças sobre os livros que se encontravam na Área dos Livros e sobre o que se tinha observado/verificado enquanto “doutores do Hospital dos livros”.

Criança L – *Estavam muitos livros rasgados.*

Criança Ml – *Há livros que são giros, mas estão feios porque estão velhos.*

Criança Lu – *Os meninos não tiveram cuidado com os livros da sala.*

Criança E – *Há livros bonitos.*

Criança Li – *Há livros que já tinham fita-cola e nós tivemos de arranjar melhor.*

Notas de campo de 2 de maio de 2019

Decorrente das respostas das crianças e com a aprovação da educadora cooperante, considerou-se pertinente adicionar à teia de atividades, a elaboração das regras da Área dos Livros, pois ia ao encontro da expressão de que “os livros são tesouros”, temática principal deste Plano de Ação.

Neste sentido, considerou-se importante fazer uma reflexão sobre os comportamentos que ajudariam as crianças a evitar que os livros se estragassem, e registá-lo, não só para eles, como também para as crianças que viessem para a sala nos próximos anos letivos.

Embora não se detalhe neste Relatório a atividade sobre as “Regras da Área dos Livros” realizadas com as crianças, revelou-se ser um bom complemento da atividade exposta anteriormente. Como tal, transcreve-se seguidamente o breve diálogo estabelecido.

Criança S – *São regras como as regras da sala?*

Estagiária – *Sim. Só que estas regras serão as regras só para a área dos livros. Alguém pode ajudar o S. a explicar porque é que precisamos destas regras?*

Criança Lou – *Para não haver mais livros estragados.*

Criança Li – *Para os meninos novos dos outros anos saberem.*

Notas de campo de 2 de maio de 2019

3.8.5. A enciclopédia da horta

Decorrente de uma iniciativa da Câmara Municipal onde se integra o estabelecimento escolar, as crianças recebiam periodicamente na escola a dona L., responsável por visitar as escolas do Concelho para transmitir conhecimentos sobre as hortas. Trocavam informações sobre os “bichos bons” e os “bichos maus” para os vegetais plantados, verificavam se eles existiam na sua própria horta, verificavam como estavam a decorrer as suas plantações, pegavam em alguns vegetais que pudessem retirar da terra, cheiravam-nos e regavam-nos. Esta interação com as texturas e com os odores e com o processo de plantação, manutenção e recolha de vegetais, foi considerada uma forte motivação para a

adaptação de uma das atividades da teia inicial “O que queremos fazer” a esta interação com a horta.

Uma das atividades que as crianças referiram querer fazer e que colocaram na teia construída com os mesmos (Figura 4 – Teia “O que queremos fazer – 2018/2019”) foi a de “fazer um livro”. Existindo já a intenção de que as crianças compreendessem que os livros não são só histórias, considerou-se que seria a oportunidade para se criar um outro tipo de livro associado à sua própria horta. As crianças tinham um livro na sua área dos livros intitulado “A enciclopédia das palavras”, e, apesar de nunca o terem lido nem saberem o que continha, foi usado como exemplo para lhes ser explicado sobre o que continha uma enciclopédia e para que servia. Iniciou-se assim, a procura à resposta colocada inicialmente por uma das crianças - “Se os livros não são só uma história, são mais o quê?”.

Criança M – *E se fizéssemos um livro com fotografias da horta?*

Criança G – *Mas esse livro não vai ser uma história. Mas é sobre a nossa horta!*

Criança S – *Depois podemos mostrar o livro aos amigos da sala azul?*

Notas de campo de 17 de maio de 2019

As crianças demonstraram que aquilo que propunham realizar tinha importância para as mesmas e acarretava responsabilidade por ser apresentado a terceiros (Figura 30). Perante tal demonstração de interesse, a atividade foi planificada em conjunto com as crianças e pela estagiária, tendo sempre como preocupação, a possível articulação com as restantes áreas, domínios e subdomínios definidos para a Educação Pré-escolar (Cf. Apêndice M e N).



Figura 30 – Visualização de exemplo de uma enciclopédia.



Figura 31 – Criação dos elementos constituintes da horta.



Figura 32 – Uma das páginas da enciclopédia da horta.



Figura 33 – Criação da página “O que faz a horta crescer”.



Figura 34 – Criação em par do espantalho para a enciclopédia da horta.



Figura 35 – Capa da enciclopédia da horta.



Figura 36 – Apresentação oral da enciclopédia da horta realizada ao outro Grupo da instituição pelos porta-voz da sala vermelha.

As crianças mantiveram-se muito empenhadas durante a atividade e adoraram o resultado final da construção da enciclopédia (Figura 31, 33 e 34). Verificou-se que compreenderam o que a distinguia de um livro de histórias. Esta atividade tornou-se também relevante, uma vez que as crianças, puderam associar a enciclopédia que tinham construído a algo real e com significado para as mesmas - a sua horta.

As crianças denotaram estar muito contentes e orgulhosos por poderem mostrar aos “amigos da sala do lado” todo o trabalho realizado, prevalecendo uma grande entreajuda. Deste modo, foi possível verificar o uso da linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.

3.8.6. Os vários tipos de suporte escrito - Conhecer, tocar e explorar

Com a intenção de permitir às crianças experienciarem, livremente, vários tipos de suporte escrito e por forma a consolidarem o seu conhecimento sobre o facto de os livros não serem só de histórias, como as crianças inicialmente achavam uma vez que apenas tinham esse tipo de livros disponíveis na Área dos Livros, foram levados para o jardim de infância alguns tipos de suporte escrito que se agruparam com outros que já se encontravam na sala. Adicionaram-se assim, os seguintes tipos de suportes escritos:

- Um livro escolar;
- Um dicionário infantil;
- Um dicionário “de adultos”;
- Um jornal;
- Uma revista;
- A Enciclopédia da Horta (realizado pelas crianças no ano letivo anterior);
- Um livro infantil de histórias;
- Um livro de “histórias de adultos”.

Esta atividade foi planificada pela estagiária, tendo sempre como preocupação, a possível articulação com as restantes áreas, domínios e subdomínios definidos para a Educação Pré-escolar (Cf. Apêndice R).

Após o acolhimento e os momentos rotineiros no tapete, mantiveram-se sentados para que se pudesse conversar com elas e lembrá-las sobre a questão de os livros não serem só histórias. Foi-lhes perguntado que outro tipo de livros já conheciam agora, e cujas respostas se transcrevem na nota de campo que se segue.

Criança Li – *Enciclopédia*;
Criança E – *História dos crescidos*;
Criança Lou – *Livro da escola do mano*;
Criança Le – *Revistas*.

Notas de campo de 4 de dezembro de 2019

Os vários suportes escritos foram colocados aleatoriamente no tapete e foi explicado às crianças para que servissem, deixando-as partilhar as experiências conforme o que se iam recordando.

Criança Ra – *A minha mana tem muitos livros desses só com letras e palavras e não têm desenhos. Ela lê antes de ir dormir;*

Criança Tm – *O avô lê o jornal do futebol;*

Criança G – *O meu mano tem tantos, tantos livros da escola e ele estuda.*

Notas de campo de 4 de dezembro de 2019



Figura 37 – A mostrar a revista, um dos suportes escritos.

As crianças exploraram os vários tipos de suporte escrito (Figura 37), tendo-lhes sido dado tempo para essa exploração, individualmente, em pequenos grupos e a pares (Figura 38 e 39). Foi notório que o facto de já se ter abordado as “regras dos livros” numa atividade anterior, fez com que tivessem muito cuidado a manuseá-los.



Figura 38 – Crianças a explorarem os suportes escritos.



Figura 39 – Crianças a explorarem os suportes escritos.

As crianças ficaram especialmente fascinadas com o jornal, por ser grande e ter um cheiro diferente.

Criança Ra – *Este jornal tem um cheiro esquisito.*

Estagiária – *É o cheiro dos jornais.*

Criança Ra – *É o cheiro dos jornais com notícias do futebol?* (jornal desportivo).

Estagiária - *Não, é o cheiro de todos os jornais.*

Criança Li - *Há jornais com notícias do natal?*

Estagiária – *Há jornais que nesta altura devem ter algumas notícias sobre o Natal. Mas se quiserem podemos fazer um jornal.*

Criança Li – *Eu quero! A mamã pode ajudar?*

Notas de campo de 4 de dezembro de 2019

Decorrente deste diálogo com as crianças e com o total apoio da educadora cooperante, foi decidido por todos, que iríamos elaborar um jornal designado por “Jornal da Lapónia”. Acordou-se também, que iríamos convidar os encarregados de educação por forma a participarem no processo.



Figura 40 – Criança a explorar o jornal desportivo.

Os suportes escritos pelos quais as crianças demonstraram mais interesse, foram pelo jornal (Figura 40) e pelo dicionário para crianças. O primeiro, por ser cada vez menos conhecido e utilizado pelo aparecimento dos formatos digitais. O outro, por ser um “dicionário com palavras de Natal” e o fascínio pela época festiva que se aproximava. O livro de “histórias para adultos”, foi o que teve menor interesse para as crianças, devido ao facto de não ter imagens para mostrar.

Com a realização desta atividade foi possível constatar que as crianças compreenderam as mensagens orais em situações diversas de comunicação e que utilizaram a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Por outro lado, puderam experienciar que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.

3.8.7. Conhecer uma escritora

Esta atividade teve como principal objetivo permitir que as crianças conhecessem e contactassem com um profissional de escrita de livros, de modo a compreender o seu trabalho e o processo até ao produto final, estabelecendo razões pessoais para se envolverem com os livros.

Esta atividade foi planificada pela estagiária, tendo sempre como preocupação, a possível articulação com as restantes áreas, domínios e subdomínios definidos para a Educação Pré-escolar (Cf. Apêndice S).

Perante a dificuldade de se conseguir a presença no jardim de infância de um escritor com livros publicados, ao contrário do que aconteceu com a ilustradora Sara Lou que esteve presente e que lhes proporcionou o desenvolvimento de uma outra atividade, designada no Plano de Ação por “Conhecer uma ilustradora”, a estagiária assumiu esse “papel”, uma vez que também é uma escritora com livros infantis publicados.

Com a concordância da educadora cooperante, explicou-se às crianças que a estagiária, para além de estar presente no jardim de infância como “estando a estudar para ser educadora”, para além de ser professora de dança (facto que eles também já conheciam, devido às experiências vindas do semestre anterior), também tinha outra profissão, como escritora de livros infantis.

Perguntou-se às crianças se as suas mães eram só mesmo isso... suas mães. Ou se faziam outras coisas e se tinham uma profissão. As crianças compreenderam a pergunta e começaram a explicar o que as suas mães faziam para além de serem mães.

Foi-lhes também explicado que as mães faziam então muitas coisas para além de serem mães, e que também a estagiária, para além de estar a estudar para ser educadora, também era professora de dança e escritora. E que assim sendo, naquele dia, a estagiária ia ser a “Joana escritora” para conversar um bocadinho com eles sobre o que é e como é ser escritora, como a Sara Lou tinha feito no dia anterior com a sua profissão de ilustradora.

Após a explicação e tiradas as dúvidas às crianças, iniciou-se a atividade prevista no Plano de Ação. A escritora começou por mostrar os livros infantis escritos por si a dialogar com as crianças sobre os mesmos.

<p>Criança R – <i>Quando escreves os livros também escreves numa folha e passas para o computador numa máquina como a Sara?</i></p>

Estagiária – *Mais ou menos isso! Sim, escrevo numa folha primeiro, mas passo logo para o computador, não preciso daquela máquina especial como a Sara precisa. E podia escrever logo o livro no computador, mas gosto mais de escrever nas folhas primeiro.*

Criança Li – *É para fingires que as folhas são livros e veres como fica?*

Estagiária - *Também. E porque gosto muito de escrever com o lápis e a caneta. É mais divertido do que escrever no computador.*

Notas de campo de 14 de janeiro de 2020

A escritora começou por lhes mostrar os dois livros: “A Mica traquina quer ser bailarina” e “A Mica traquina e a nova amiga bailarina” (Figura 41), falou com eles sobre o processo de escrita (“porquê, como, quando e onde”) e mostrou-lhes as ilustrações realizadas pela Sara Lou, naqueles livros.



Figura 41 – Escritora a mostrar os seus dois livros e a falar sobre a sua profissão.

Posteriormente, contou-lhes a história do primeiro livro, e combinaram, a pedido das crianças, ouvir a segunda história após o almoço (Figura 42).



Figura 42 - Escritora a ler um dos seus livros às crianças.

Por sugestão da educadora cooperante, após ouvirem ambas as histórias, foi-lhes dada a oportunidade de optarem por uma delas para a ilustrarem. Essas ilustrações (Figuras 43 e 44) iniciaram-se nesse dia e terminaram no dia seguinte.



Figura 43 – Criança a desenhar sobre a história do primeiro livro contado pela autora.



Figura 44 – Representação gráfica de uma criança de 4 anos sobre o segundo livro da autora. À esquerda, a menina de cadeira de rodas e à direita, a bailarina Mica.

Esta atividade permitiu que as crianças questionassem, ouvissem e discutissem ideias, sobre um material didático (e de lazer) que os irá acompanhar ao longo do seu percurso escolar e pessoal. Permitiu também, que compreendessem mensagens orais em situações diversas de comunicação, bem como, o uso da linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Permitiu ainda, que as crianças estabelecessem razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância.

3.8.8. Como se fazem os livros?

Como as crianças já tinham conhecido uma ilustradora e uma escritora, considerou-se pertinente que percebessem como é que os livros se tornavam efetivamente em livros, após terem conteúdo e ilustração. Na impossibilidade de os levar a uma oficina gráfica ou a uma editora, foi-lhes mostrado um vídeo de uma editora (Figuras 45 e 46), direcionado especialmente para crianças e intitulado “Como se fazem os livros?”. Seguidamente, foi-lhes explicado e mostrado, um exemplar de um livro onde puderam observar as linhas que o coseram e a forma como a capa do mesmo se encontrava segura, tal como tinha sido explicado no vídeo (Figuras 47 e 48).

Deste modo, a atividade foi planificada pela estagiária, tendo sempre como preocupação, a possível articulação com as restantes áreas, domínios e subdomínios definidos para a Educação Pré-escolar (Cf. Apêndice T).

Após a visualização do vídeo e através das suas afirmações na nota de campo seguinte, pode-se compreender a perceção das crianças sobre o que se pretendia transmitir-lhes.

Criança Lou. – *Trabalham muitas pessoas juntas para haver um livro.*

Criança Di – *Há máquinas muito grandes que ajudam as pessoas a fazer muitos livros iguais.*

Criança Li – *Há uma pessoa que até mete as páginas, para não nos baralharmos a ler.*

Criança R – *Há um senhor que junta a parte do escritor com a parte do ilustrador para ficar bonito.*

Criança C – *Há muitos livros iguais que vão para as lojas nas caixas. E também podem ir para as bibliotecas.*

Criança N – *Os livros nas lojas são para comprar e nas bibliotecas para emprestar.*

Criança F – *Primeiro os livros não têm capa, só no fim é que metem. E as máquinas cosem com linha e colam com cola muito quente para não saírem.*

Criança G – *As letras nunca são iguais nos livros todos porque um senhor escolhe as letras que quer pôr.*

Criança Ra – *O computador ajuda a fazer as coisas.*

Notas de campo de 16 de janeiro de 2020



Figura 45 – Primeiro grupo de crianças a assistir ao vídeo.



Figura 46 – Segundo grupo de crianças a assistir ao vídeo.



Figura 47 – A mostrar às crianças as “linhas” que coseram um livro de exemplo.



Figura 48 – A mostrar às crianças como a capa do livro está segura, após ser cosida e colada, como ilustra o vídeo.

Deste modo, demonstraram compreender que é necessário o trabalho em equipa, assim como a utilização de máquinas e de tecnologia para que um livro possa existir. Também demonstraram compreender o processo de “construção” de um livro, desde o seu início com o escritor e/ou ilustrador, seguidamente, tal como o afirmaram, com “muitas pessoas que o ajeitam para ficar bonito”. Demonstraram ainda compreender que os livros após as máquinas os reproduzirem vão para as lojas para serem comprados ou para outros locais para serem lidos.

Este conhecimento sobre o processo de elaboração, construção e distribuição de um livro, permite-lhes compreenderem, que um livro é muito mais do que algo que pode ser comprado numa livraria ou numa loja.

Esta atividade, além de proporcionar o enriquecimento do seu conhecimento pessoal, permitiu que as crianças, estabelecem razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância.

3.8.9. O Livro gigante - Divulgação

Nos últimos dias de estágio, para divulgação do projeto “Os livros são tesouros”, foi decidido em conjunto com as crianças, fazer um “livro gigante”.

Estagiária – *Agora que já sabemos muitas coisas sobre os livros para além de terem histórias, temos de divulgar aquilo que aprendemos.*

Criança Lou – *O que é divulgar?*

Estagiária – *Divulgar é mostrar. Devemos partilhar aquilo que aprendemos e explicar a outras pessoas porque é que os livros são tesouros e não são só histórias.*

Criança D - *Partilhar é mostrar? Vamos mostrar a quem?*

Estagiária – *Digam-me vocês. A quem querem mostrar?*

Criança Li – *Aos meninos da sala azul.*

Estagiária – *Boa! Eles vão gostar de saber. E a mais alguém?*

Criança N – *À mãe, ao pai e ao avô.*

Estagiária – *Então também vamos mostrar às famílias, é isso?*

Todas as crianças – *Sim!*

Estagiária – *Tudo bem! Então e como é que nós vamos fazer isso?*

Criança Ra – *Podíamos fazer um livro como fizemos o do gato e das bruxas o ano passado.*

Estagiária – *Mas se já fizemos não vamos voltar a fazer.*

Criança Ra – *Mas é um livro diferente. Podemos fazer um livro gigante!*

Estagiária – *Ai sim? E como é que podemos fazer isso?*

Criança Ra – *(silêncio)... Com muitas coisas. É um livro, só que é “muuuuito” grande!*

Estagiária – *Querem todos fazer um livro gigante para mostrar aos meninos da sala azul e às famílias?*

Todas as crianças – *Sim!*

Estagiária – *E o que é que vamos pôr nesse livro?*

Criança Li – *Pomos o que é um livro. Porque é um tesouro e não são só histórias.*

Estagiária – *E só isso?*

Criança G – *Vamos pôr a escritora.*

Criança Ra – *A escritora e a ilustradora!*

Estagiária – *Então querem pôr no livro gigante como se fazem os livros, é isso?*

Criança Ra – *Sim!*

Criança C – *Falta metermos as máquinas e a editora.*

Estagiária – *Tens razão, C. e falta mais qualquer coisa, pensem lá.*

(silêncio)

Estagiária – *Se calhar devíamos pôr também para onde vão os livros depois de serem feitos! Para onde vão, lembram-se?*

Criança D – *Para a biblioteca.*

Criança N – *E para as lojas para o papá comprar.*

Notas de campo de 21 de janeiro de 2020

Para se entender como iria ser o livro gigante, surgiu então a planificação conjunta com as crianças e a planificação da atividade pela estagiária, tendo sempre como preocupação, a possível articulação com as restantes áreas, domínios e subdomínios definidos para a Educação Pré-escolar (Cf. Apêndices U e V).

Considerou-se que elaborar um livro com várias páginas não teria impacto e seria difícil de expor no *placard*, ao qual todos, (famílias, crianças e profissionais da Instituição) tivessem acesso. Como tal, foi-lhes proposto que o livro gigante tivesse “muitas páginas a fingir” e se fizesse apenas a frente de duas cartolinas juntas, como duas páginas de um livro aberto.

Após as crianças terem escolhido a cor da cartolina, iniciou-se a atividade. Foram questionados, em grande grupo, sobre “o que é um livro?”, uma vez que foi o que se tinha concordado que seria colocado primeiramente no livro gigante. Conforme foram surgindo as respostas, as mesmas foram registadas num caderno para quando se iniciasse a escrita e as ilustrações.

Estagiária – *Ora vamos lá ver o que vocês já sabem sobre o que é um livro. Responde um de cada vez. Começa a Ra. Um livro é...*

Criança Ra. – *Um livro é um tesouro.*

Criança Li – *Um livro é para ler.*

Criança G – *Um livro é para todos.*

Criança D – *Um livro é sonhos;*

Criança N – *Um livro é um amigo;*

Criança Lou – *Um livro é para aprender;*

Criança C – *Um livro é imaginação.*

Notas de campo de 21 de janeiro de 2020

Foi muito interessante verificar a profundidade das respostas das crianças, como por exemplo, ao afirmar que “um livro é imaginação” ou “um livro é sonhos.” Outras respostas como “um livro é para todos” ou “um livro é para aprender”, demonstraram também que ao longo da implementação do projeto foram compreendendo, à sua maneira, a potencialidade deste objeto que tanto abordámos das mais variadas formas. Também a resposta “um livro é um amigo” comprova, de certo modo, afetividade ao mesmo.

Depois desta primeira discussão, relembámos “como se fazem os livros”, para se dar início à elaboração da segunda página do livro gigante.

Enquanto se tentavam recordar do processo, as crianças foram orientadas relembrando-as das atividades realizadas.

Estagiária – *Para termos um livro, primeiro que tudo, tem que haver duas pessoas muito importantes. Quem são elas? Vocês tiveram a sua visita cá na sala em dias diferentes.*

Criança N. – *Uma escritora e uma desenhadora.*

Criança D. – *Não, não! Uma escritora é uma autora. E não é desenhadora, é ilustradora.*

Estagiária – *Pronto, então a primeira parte já está! Precisamos de uma escritora e de uma ilustradora. Para quê?*

Notas de campo de 21 de janeiro de 2020

E a partir daí, as crianças auxiliadas pela aluna estagiária e pela educadora cooperante foram registando numa cartolina o porquê de existir tal parte do processo para a existência dos livros. Foram apontados como momentos principais:

- *A escritora;*
- *A ilustradora;*
- *A editora;*
- *A gráfica;*
- *As lojas e livrarias;*
- *A biblioteca.*

Em cada um destes pontos, as crianças foram indicando o que nesses momentos se faz ou o que acontece, e foi-se registando para também, mais tarde, ser escrito no material de divulgação.

Verificou-se que o momento mais confuso para as crianças foi o processo de passagem dos livros pela editora. O vídeo que lhes foi anteriormente mostrado era apropriado às suas idades, no entanto, acredita-se que a visita a uma editora real teria tido mais impacto. Ainda assim, “recolhendo-se” as respostas das crianças do grupo, conseguiu-se que a explicação da Editora estivesse bastante enriquecida com os pormenores que cada um se recordava.

Das descrições presentes na página do livro gigante “Como se fazem os livros?”, destacam-se:

1) Escritora:

- *Escreve a história ou as coisas do livro com letras;*
- *Tem imaginação;*
- *Sabe muitas coisas.*

2) Ilustradora:

- *Desenha e pinta sobre as coisas que o escritor escreve;*
- *Faz as capas do livro bonitas;*
- *Pinta muito bem.*

3) Editora:

- *É onde trabalham muitas pessoas para fazer o livro;*
- *Há um senhor que mete as páginas para não nos baralharmos;*
- *As letras nunca são iguais nos livros porque há pessoas que escolhem letras diferentes;*
- *Há uma senhora que mete as ilustrações coladas às letras;*
- *O computador ajuda a fazer as coisas.*

4) Gráfica:

- *Há máquinas muito grandes que ajudam as pessoas a fazer muitos livros iguais;*
- *Primeiro os livros não têm capa e depois é que a máquina mete;*
- *As máquinas parecem as do computador que fazem fotocópias, mas são maiores;*
- *Cose a capa com linha e cola muito quente.*

5) Lojas e livrarias:

- *Onde se compram os livros.*

6) Biblioteca

- *A biblioteca empresta livros.*

Após se retirarem as principais conclusões, passou-se à segunda fase da atividade: escrever as conclusões na cartolina, escrever os títulos e ilustrar as ideias que tiveram.

Para os títulos, foi escrito primeiramente com um lápis de carvão, para que duas crianças que se voluntariaram, pudessem passar com marcador por cima da marcação a lápis (Figura 49).



Figura 49 – Criança a escrever o título a marcador, após a estagiária ter escrito a lápis

Para as definições de “livro”, escreveu-se numa folha à parte e sete crianças que se voluntariaram, escreveram na própria cartolina (Figura 50 e 51).



Figura 50 – Criança a ser orientada na escrita, letra a letra, com as palavras escritas numa folha à parte.



Figura 51 – Criança a ser orientada na escrita, letra a letra, com as palavras escritas numa folha à parte.

Outras crianças fizeram as ilustrações, não só da definição do livro, como também do processo de construção do mesmo. Quanto às suas explicações sobre o processo, uma vez que eram mais extensas, foram transcritas abaixo das suas afirmações, não se justificando a transcrição de frases tão longas por parte das crianças. As fases do processo,

também foram escritas pela estagiária a lápis de carvão, para as crianças mais novas do Grupo poderem escrever por cima, a marcador (Figuras 52, 53 e 54).



Figura 52 – Criança a ilustrar uma das definições de livro.



Figura 53 – Criança a recortar a sua ilustração, para colar no “livro gigante”.



Figura 54 – Criança a escrever, por cima da palavra já escrita a lápis de carvão, a primeira fase do processo de construção de um livro.

Após terminadas todas as fases da atividade, com a ajuda de duas crianças que se voluntariaram, o “livro gigante” foi exposto no *placard* previamente definido (Figuras 55, 56, 57, 58 e 59) e, no dia seguinte, convidaram-se informalmente os meninos da sala azul para o irem ver e receberem uma breve explicação das crianças da sala vermelha (Figura 60). A partir da tarde desse mesmo dia, todas as famílias puderem observar e apreciar a pequena exposição, que ficou disponível durante os cinco dias seguintes.



Figura 55 – Criança a ajudar a estagiária a colocar o livro gigante no placard de cortiça.



Figura 56 – Sentimento de “missão cumprida” após ajudarem a estagiária a colocar o livro gigante no placard de cortiça.



Figura 57 – Resultado final do livro gigante visto da porta do exterior.



Figura 58 – Resultado final da página “Um livro é...”

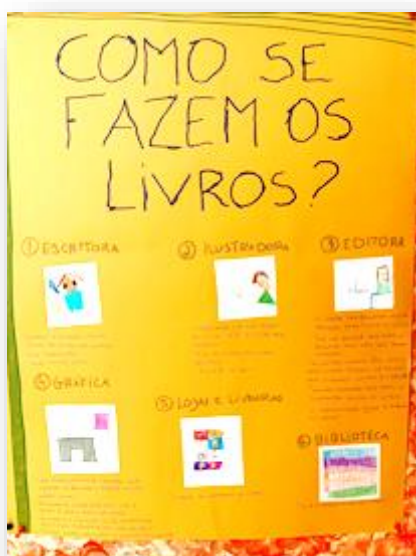


Figura 59 – Resultado final da página “Como se fazem os livros?”



Figura 60 – Primeiro momento de divulgação / exposição da sala vermelha à sala azul.

Este foi o tipo de divulgação escolhido com as crianças para o projeto “Os livros são tesouros”.

3.9. Avaliação do Plano de Ação

O trabalho desenvolvido pelas crianças ao longo deste projeto, foi divulgado com apresentações à sala azul. As atividades foram também sendo divulgadas junto das famílias, uma vez que, foram envolvidas em várias atividades. A divulgação final foi decidida conjuntamente com as crianças, tendo tido elas, um papel ativo na sua escolha e na construção da mesma. Tal se pode constatar na última atividade realizada e intitulada “O Livro gigante – Divulgação” (Cf. pp. 78-85).

Com o culminar deste projeto, tentou-se demonstrar e transmitir a mensagem de que os livros são valiosos pelo seu processo de realização, que é um processo demorado e complexo, que são variados quanto ao seu conteúdo, que partilham conhecimento, que são ótimos para entreter e iniciar “brincadeiras”, que existem para todas as pessoas, que são boas “companhias” e objetos capazes de dar “asas à nossa imaginação” de um modo extraordinariamente rico.

Da informação recolhida através da segunda entrevista realizada à educadora cooperante (Cf. Apêndice C), a mesma destaca aspetos muito positivos no que concerne à sua perceção sobre a evolução da dinâmica do grupo em relação aos livros e ao envolvimento das famílias nas atividades propostas. Também do questionário dirigido aos Encarregados de Educação das crianças (Cf. Apêndice H), depreende-se que, na sua maioria, consideraram as atividades desenvolvidas durante a implementação do Plano de Ação, relevantes e muito relevantes para as aprendizagens das crianças. Através das afirmações feitas pelas crianças, verdadeiras avaliações de todo o processo e pelo que se constatou com a atividade final (por estar inserida na metodologia de trabalho por projeto, intitulou-se “O Livro gigante - divulgação”), conseguiu-se compreender que o Plano de Ação foi bem-sucedido na sua implementação e no alcance dos objetivos a que se propunha.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Para a apresentação e discussão dos resultados, pretendem-se triangular os dados recolhidos das observações registadas através da aplicação da escala de envolvimento da criança, entrevistas, análise de documentos, registos fotográficos e da recolha das produções efetuadas pelas crianças.

Para efeitos de recolha e análise de dados selecionou-se um grupo de participantes composto por quatro crianças, duas do sexo feminino e duas do sexo masculino.

No início da Prática de Ensino Supervisionado, na primeira entrevista realizada à educadora cooperante e relativamente à falta de interesse em explorar e manusear livros por parte das crianças, também ela considera que "...ao longo dos anos, as crianças têm menos interesse pelos livros" e que "...para essa realidade, contribuiu muito o uso diário das tecnologias".

Decorrente da problemática observada inicialmente e corroborada pela educadora cooperante na primeira entrevista, realizaram-se duas entrevistas às crianças, no sentido de se tentar compreender a sua relação com os livros, de conhecer os seus hábitos de leitura e perceber qual o conhecimento que detinham sobre os livros. As primeiras foram realizadas no final do 1º semestre (ano letivo 2018/2019) e as segundas foram realizadas no final do 2º semestre, conseqüentemente, no final da sua implementação (ano letivo 2019/2020).

Através de uma análise comparativa das duas entrevistas (Quadro 6), parece ter emergido o interesse pelos livros, durante e após a implementação do Projeto "Os livros são tesouros". Todas as crianças que fizeram parte do estudo afirmam que gostam de livros, mantendo o gosto pelas novas tecnologias, associando às mesmas, preocupações relativas à sua saúde. Estas preocupações manifestadas, devem-se provavelmente, a conversas mantidas com os seus familiares. Estes, parecem estarem atentos, a algumas problemáticas emergentes relacionadas com a elevada utilização de aparelhos eletrónicos por parte de crianças.

Quadro 6 - Perceção dos participantes sobre o gosto pelos livros e a suas preferências relativamente a jogos de tablet/telemóvel

Gosto pelos livros	
Primeira entrevista	Segunda entrevista
Criança 1: "Eu gosto de livros, muito".	Criança 1: "Sim, gosto muito dos livros todos que eu compro".

Criança 2: “Sim”.	Criança 2: “Sim”.
Criança 3: “Sim”.	Criança 3: “Eu gosto e tu também gostas”.
Criança 4: “Sim”.	Criança 4: “Sim”.
Preferência por jogos de tablet/telemóvel ou leitura de livros	
Criança 1: “Eu gosto de todos, mas a mãe não deixa eu jogar no telemóvel”.	Criança 1: “Eu gosto dos livros e do telemóvel, mas faz mal aos olhos e os livros não faz [fazem]”.
Criança 2: “Não tenho tablete [tablet] e jogo no móvel do pai”. “Na escola eu leio livros”.	Criança 2: “Eu não tenho isso e o telefone do pai já não tem jogos porque ele tirou e eu gosto de ler livros na escola”.
Criança 3: “Só jogar no telemóvel e ler os livros”.	Criança 3: “Ler os livros, mas eu ainda não sei as letras todas”.
Criança 4: “Ler um livro”.	Criança 4: “Ler os livros porque o telemóvel faz doer a cabeça...”.

Da análise comparativa das duas entrevistas realizadas às crianças (Quadro 7), através de algumas respostas, consegue-se perceber qual o conhecimento que as crianças detinham sobre os livros, bem como, conhecer os seus hábitos de leitura e o contributo das famílias na promoção dos mesmos.

No momento da primeira entrevista, algo diferente já se denotava na conceção das crianças sobre os livros, que inicialmente, consideravam que os livros eram apenas livros de histórias. Com a implementação do Projeto “Os livros são tesouros”, veio revelar o enriquecimento do seu conhecimento. As crianças já referem conhecer vários tipos de suportes escritos e apontam a diversidade das informações que podem conter. Para além dos livros de histórias, referem conhecer, a enciclopédia da horta que realizaram em conjunto, livros de culinária, revistas desportivas, jornais e livros escolares.

Relativamente aos seus hábitos de leitura e ao contributo das famílias na promoção dos mesmos, salienta-se que aquando da primeira entrevista, as crianças na sua maioria, referem que apenas tinham visitado a biblioteca com o grupo e com a sua educadora. Na segunda entrevista, já referem que visitaram a biblioteca com os seus familiares. Maioritariamente, também afirmam que os seus familiares lhes contam histórias.

A educadora cooperante, na sua segunda entrevista, salienta que, com o projeto implementado constatou “...um grande envolvimento do grupo e uma grande expectativa sobre os dias seguintes” e afirma ainda que “...algumas das crianças também já trazem livros de casa em vez dos habituais brinquedos”. Considerou muito importante “...o interesse espontâneo pelos livros, nomeadamente pela área dos livros” e reforça também que, o que considerou “...extremamente positivo foi a colaboração das famílias”.

Relativamente à questão relacionada com as visitas à biblioteca pelo grupo, a educadora cooperante lamenta, que a escola esteja longe da biblioteca municipal e de só ter a oportunidade de a visitar uma vez por ano, dependendo para isso, do transporte cedido pela autarquia. Evidencia-se assim, a premência de um contacto mais efetivo por parte das crianças, com espaços onde os variados suportes escritos são disponibilizados para serem explorados. Esta evidência, foi também um dos objetivos deste projeto, onde se pretendeu facultar às crianças, o acesso a esses suportes escritos (figuras 61, 62 63 e 64).

Quadro 7 - Conhecimento dos participantes sobre o tipo de livros existentes, hábito de frequentar livrarias ou bibliotecas e dos familiares contarem histórias

Conhecimento sobre os tipos de livros existentes	
Primeira entrevista	Segunda entrevista
<p>Criança 1: “A avó tem um livro das comidas”.</p> <p>Criança 2: “Também há o livro da horta que pintámos, mas não sei como se chama”.</p> <p>Criança 3: “Há muitos livros e não são histórias”.</p> <p>Criança 4: “Sim”.</p>	<p>Criança 1: “A avó tem um livro das comidas, o pai tem um livro de carros, o mano tem muitos livros da escola e tem aquele livro gordo que mostraste à gente”.</p> <p>Criança 2: “A ciclopédia [enciclopédia] não é uma história porque esse livro mostra muitas coisas dos animais, a comida, os filhos, a pele...”.</p> <p>Criança 3: “Eu sei muitos livros e não são histórias todos”.</p> <p>Criança 4: “Tenho tantas histórias lá em casa...”; “O livro dos bichos e o livro da horta que eu pintei e os amigos”.</p>
O hábito de frequentar livrarias ou bibliotecas, com um propósito	
<p>Criança 1: “Fomos á bliblioteca [biblioteca] ouvir a história, de otocarro [autocarro]”.</p> <p>Criança 2: “Eu fui à bibioteca [biblioteca] com os amigos ouvir a história”.</p> <p>Criança 3: “Já fui à biblioteca com os amigos e a Elizabete e uma senhora contou uma história e fizemos jogos”.</p> <p>Criança 4: “Com a mamã e com o papá. Ler um livro”.</p>	<p>Criança 1: “O avô foi à bliblioteca [biblioteca] e eu fui também. O avô leu o jornal e eu sentei nuns bancos vermelhos a ver livros”.</p> <p>Criança 2: “Eu já fui à biblioteca com os amigos e já fui com a mana”; “A senhora disse que eu podia ler os livros todos...”.</p> <p>Criança 3: “Há muito tempo fomos à biblioteca e eu fui e gostei muito”.</p> <p>Criança 4: “O papá lê o jornal do Benfica lá na biblioteca e eu ando lá a ver muito livros...”; “Eu vou com o papá e a mãe vai às vezes”.</p>
O hábito dos familiares contarem histórias	
<p>Criança 1: “Às vezes”.</p> <p>Criança 2: “A mana conta histórias porque já é grande e sabe as letras”.</p> <p>Criança 3: “A mãe conta na cama às vezes”.</p> <p>Criança 4: “Conto sozinha”.</p>	<p>Criança 1: “A mãe conta às vezes”.</p> <p>Criança 2: “A mana conta histórias engraçadas...”.</p> <p>Criança 3: “A mãe conta às vezes e o pai ás vezes também conta”.</p> <p>Criança 4: “A mamã conta na cama a mim e à mana”.</p>

As crianças exploraram os vários tipos de suporte escrito, tendo-lhes sido dada oportunidade para essa exploração. Foi notório que o facto de já se ter abordado as “regras dos livros” numa atividade anterior, fez com que tivessem muito cuidado ao manuseá-los.



Figura 61 – A mostrar a revista, um dos suportes escritos.



Figura 62 – Crianças a explorarem os vários suportes escritos.



Figura 63 – Crianças a explorarem os vários suportes escritos.



Figura 64 – Criança a explorar o jornal desportivo.

No concerne ao relacionamento e ao contacto com os livros por parte das crianças, a educadora cooperante, na sua primeira entrevista, considera que “...é importante o contacto com os livros, já que permitem alargar o conhecimento, seja em que vertente for. Permite a imaginação, desperta a curiosidade, possibilita criar laços de afinidade com o outro e de igual modo importante, dá-lhes a possibilidade de pensar”.

Da análise comparativa das duas entrevistas realizadas às crianças (Quadro 8), também se evidencia, que com o projeto desenvolvido, as crianças ficaram mais sensibilizadas para a importância dos livros e demonstraram aperceberem-se que os mesmos, lhes transmitem conhecimentos para aprendizagens futuras.

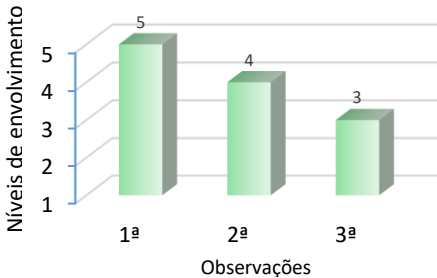
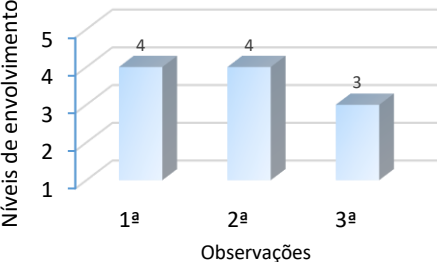
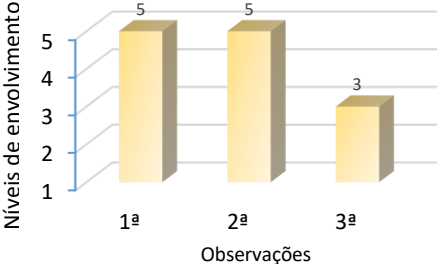
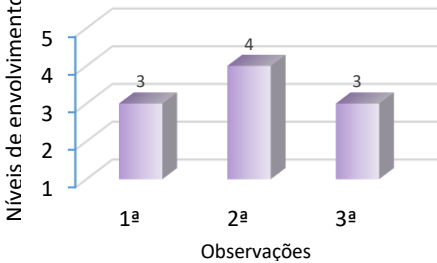
Quadro 8 - Conhecimento dos participantes sobre o tipo de livros existentes, hábito de frequentar livrarias ou bibliotecas e dos familiares contarem histórias

A importância dos livros e o porquê	
Primeira entrevista	Segunda entrevista
Criança 1: “Sim. Porque tu dizes que mostram-nos [nos mostram] coisas prá[s] [para as] crianças aprenderem”.	Criança 1: “São muito improtantes [importantes] porque é divertido e depois fazemos coisas e aprendemos coisas improtantes [importantes] pra [para] quando formos grandes sabermos muito”.
Criança 2: “São muito improtantes [importantes]; Não sei”.	Criança 2: “Os livros são importantes porque assim eu já sei muitas coisas”.
Criança 3: “São importantes para nós sermos aprendidos”.	Criança 3: “Sim. Porque vemos tantas coisas que assim já sabemos”.
Criança 4: “Sim. Porque é para nós aprendermos”.	Criança 4: “Sim. Porque é para sabermos muitas coisas importantes”.

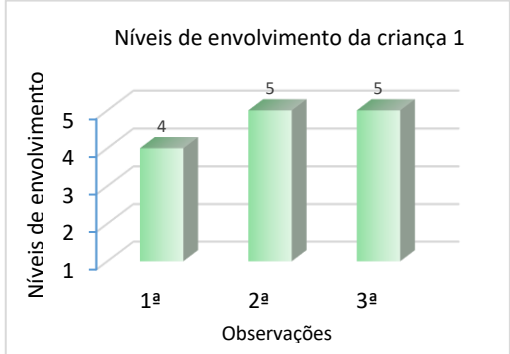
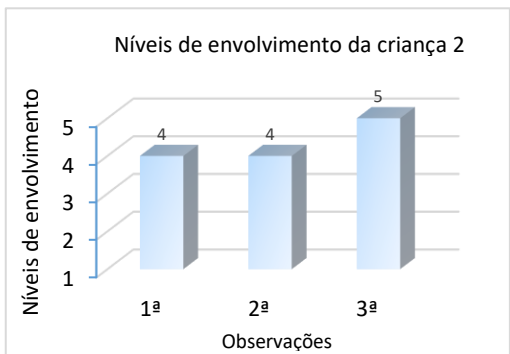
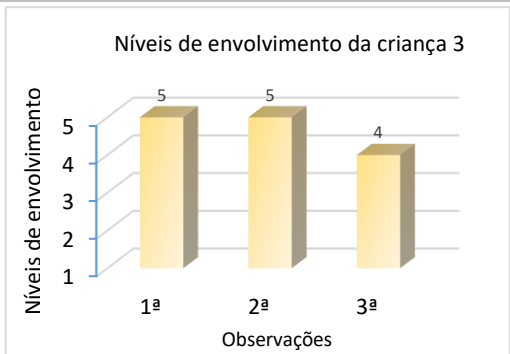
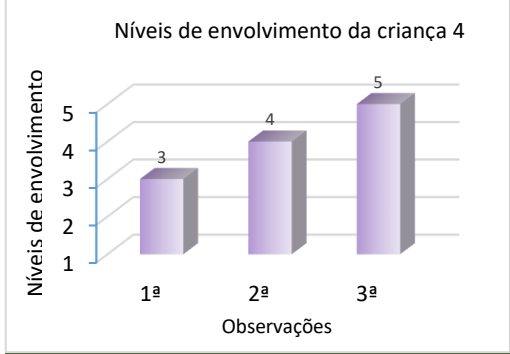
Relativamente ao nível de envolvimento dos participantes deste estudo, na exploração e no manuseamento de livros, realçam-se os dados obtidos nos quadros que se seguem (quadros 9, 10, 11, 12 e 13). Estes registos de observação foram efetuados durante a realização das atividades do projeto “Os livros são tesouros” que envolviam o recurso aos livros. As atividades tiveram como principais objetivos, proporcionar às crianças uma maior relação com os livros e favorecer o desenvolvimento das crianças através dos mesmos. Para tal, recorreu-se à Escala de Envolvimento da Criança de Laevers, adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias” (anexo A), representando esta escala “...um instrumento de observação que se destina a medir o nível de envolvimento da criança em acção” (Bertram & Pascal, 2009, p.57).

A observação do envolvimento das crianças decorreu nos seguintes dias: 5 de abril de 2019 (“O baú do tesouro”); 2 de maio de 2019 (“O hospital dos livros”); 30 de maio de 2019 (“A enciclopédia da horta”); 4 de dezembro de 2019 (Os vários tipos de suporte escrito – conhecer, tocar e explorar) e no dia 22 de janeiro de 2020 (“O livro gigante – Divulgação”). O significado do nível atribuído e os procedimentos utilizados na atribuição dos mesmos, durante as observações, encontram-se descritos na metodologia da investigação (Cf. pp. 38-41). Os conteúdos detalhados das observações encontram-se expostos no apêndice G - Observação do envolvimento dos participantes (Cf. pp. 152-172).

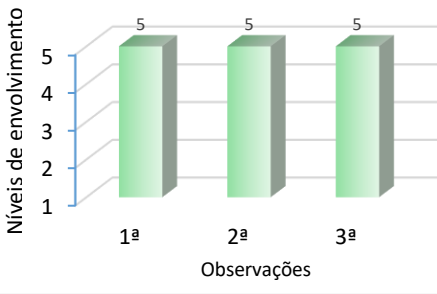
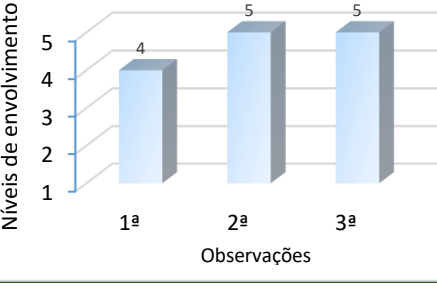
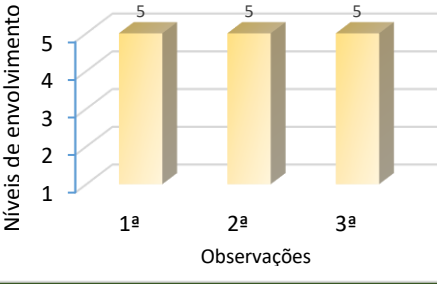
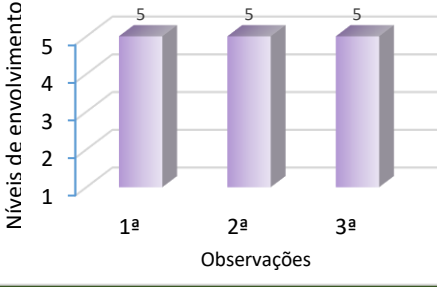
Quadro 9 - *Envolvimento dos participantes – Observações efetuadas durante a realização da atividade “O baú do tesouro” - (5 de abril de 2019)*

Gráficos do envolvimento das crianças	Descrição dos gráficos
<p data-bbox="363 427 722 454">Níveis de envolvimento da criança 1</p>  <p data-bbox="277 472 300 703">Níveis de envolvimento</p> <p data-bbox="389 689 416 712">1ª</p> <p data-bbox="501 689 528 712">2ª</p> <p data-bbox="608 689 635 712">3ª</p> <p data-bbox="475 725 587 748">Observações</p>	<p data-bbox="810 412 1391 786">A criança 1, na 1ª observação, demonstrou estar muito envolvida nas tarefas de pintar a caixa do baú para guardar os tesouros (nível 5 – em atividade intensa – demonstrou concentração, criatividade, energia, postura, precisão e persistência); na 2ª observação, encontrava-se menos concentrada na tarefa e confusa quanto à finalidade do baú, tendo-se-lhe atribuído o nível 4 (atividade contínua com momentos de grande intensidade); na 3ª observação, a criança demonstrou estar distraída e indecisa na tarefa que realizava. Foi-lhe atribuído o nível 3 (atividade quase contínua - embora ocupada, realizava a tarefa um nível rotineiro).</p>
<p data-bbox="363 819 722 846">Níveis de envolvimento da criança 2</p>  <p data-bbox="277 882 300 1113">Níveis de envolvimento</p> <p data-bbox="389 1077 416 1099">1ª</p> <p data-bbox="501 1077 528 1099">2ª</p> <p data-bbox="608 1077 635 1099">3ª</p> <p data-bbox="475 1113 587 1135">Observações</p>	<p data-bbox="810 813 1391 1061">A criança 2, na 1ª e 2ª observação, mostrou alguns sinais de envolvimento na realização da tarefa de colar os autocolantes no baú do tesouro. Foi-lhe atribuído o nível 4 pela satisfação, linguagem e expressão facial que demonstrou; na 3ª observação, foi-lhe atribuído um nível 3, uma vez que, não demonstrou sinais de envolvimento real, sem muito interesse nem especial concentração na tarefa que realizava.</p>
<p data-bbox="363 1211 722 1238">Níveis de envolvimento da criança 3</p>  <p data-bbox="277 1270 300 1500">Níveis de envolvimento</p> <p data-bbox="389 1464 416 1487">1ª</p> <p data-bbox="501 1464 528 1487">2ª</p> <p data-bbox="608 1464 635 1487">3ª</p> <p data-bbox="475 1500 587 1523">Observações</p>	<p data-bbox="810 1196 1391 1541">A criança 3, na 1ª e 2ª observação, demonstrou um elevado nível de envolvimento durante as tarefas que realizou, quer na decoração do baú, quer na sua versão que partilhou sobre os tesouros com o livro que tirou da estante. Foi-lhe atribuído o nível 5, uma vez que, foram observáveis os indicadores de envolvimento de concentração, criatividade, energia, persistência e linguagem. Na 3ª observação, foi-lhe atribuído o nível 3, uma vez que, não demonstrou interesse, nem especial concentração na tarefa que realizava.</p>
<p data-bbox="363 1603 722 1630">Níveis de envolvimento da criança 4</p>  <p data-bbox="277 1662 300 1892">Níveis de envolvimento</p> <p data-bbox="389 1861 416 1883">1ª</p> <p data-bbox="501 1861 528 1883">2ª</p> <p data-bbox="608 1861 635 1883">3ª</p> <p data-bbox="475 1897 587 1919">Observações</p>	<p data-bbox="810 1592 1391 1872">A criança 4, na 1ª e 3ª observação, demonstrou-se distraída e sem interesse nas tarefas que realizava, não demonstrando sinais de envolvimento real, tendo por isso, sido atribuído o nível 3; na 2ª observação, demonstrou algum envolvimento na tarefa que realizava, mantendo-se a realizá-la continuamente, com interesse, postura e linguagem (fazendo comentários interessantes enquanto realizava a tarefa). Foi-lhe atribuído o nível 4 de envolvimento.</p>

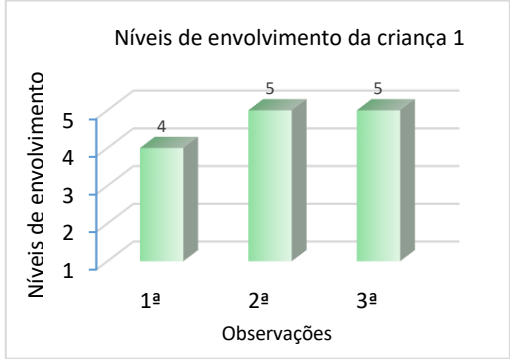
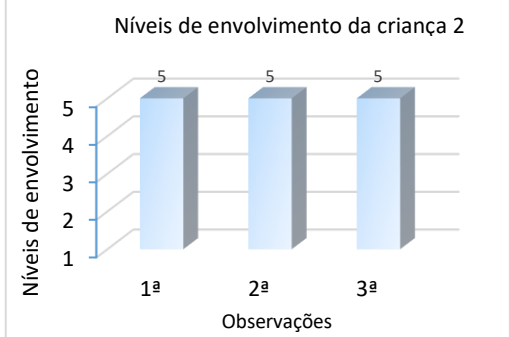
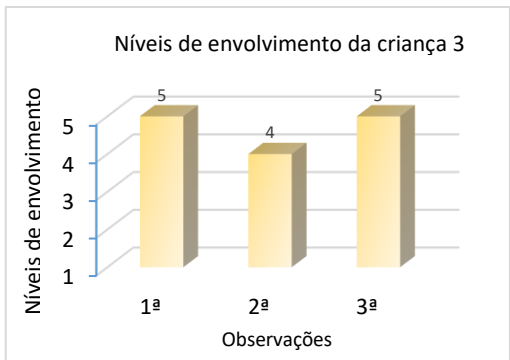
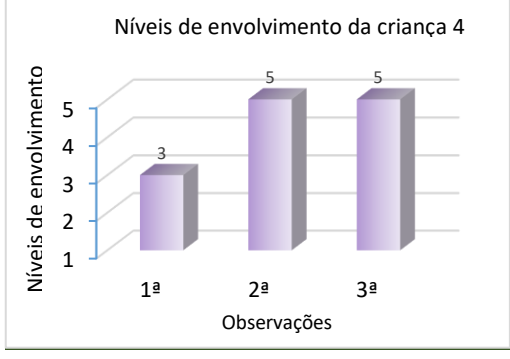
Quadro 10 - *Envolvimento dos participantes – Observações efetuadas durante a realização da atividade “O hospital dos livros” - (2 de maio de 2019)*

Gráficos do envolvimento das crianças	Descrição dos gráficos								
<p data-bbox="363 427 722 454">Níveis de envolvimento da criança 1</p>  <table border="1" data-bbox="256 405 767 757"> <thead> <tr> <th>Observações</th> <th>Níveis de envolvimento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1ª</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>2ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>3ª</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Observações	Níveis de envolvimento	1ª	4	2ª	5	3ª	5	<p data-bbox="810 412 1388 786">A criança 1, na 1ª observação, demonstrou estar envolvida na tarefa de procurar livros para arranjar. Demonstrou postura, precisão e tempo de reação (incentivada, inicia rapidamente a tarefa), tendo-lhe sido atribuído o nível 4; na 2ª e 3ª observação foi-lhe atribuído o nível 5, uma vez que, demonstrou um elevado envolvimento na tarefa de identificação dos estragos patentes nos livros e na tarefa de arranjo dos mesmos, fazendo comentários enquanto realizava a tarefa. Estiveram presentes os indicadores: concentração, energia, criatividade, precisão, persistência, satisfação e linguagem.</p>
Observações	Níveis de envolvimento								
1ª	4								
2ª	5								
3ª	5								
<p data-bbox="363 824 722 851">Níveis de envolvimento da criança 2</p>  <table border="1" data-bbox="256 797 767 1149"> <thead> <tr> <th>Observações</th> <th>Níveis de envolvimento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1ª</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>2ª</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>3ª</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Observações	Níveis de envolvimento	1ª	4	2ª	4	3ª	5	<p data-bbox="810 813 1388 1187">A criança 2, na 1ª e 2ª observação, foi-lhe atribuído o nível 4, uma vez que, foram observáveis durante a realização das tarefas de procurar livros para arranjar e identificação dos estragos patentes nos livros, vários indicadores de envolvimento na realização das mesmas, tais como: concentração, expressão facial, satisfação e linguagem; na 3ª observação, foi-lhe atribuído o nível 5, uma vez que, durante a tarefa de arranjo de livros danificados, efetuou comentários enquanto realizava a tarefa e demonstrou muita concentração, energia, expressão facial, criatividade, persistência, satisfação e linguagem.</p>
Observações	Níveis de envolvimento								
1ª	4								
2ª	4								
3ª	5								
<p data-bbox="363 1220 722 1247">Níveis de envolvimento da criança 3</p>  <table border="1" data-bbox="256 1193 767 1545"> <thead> <tr> <th>Observações</th> <th>Níveis de envolvimento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>2ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>3ª</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table>	Observações	Níveis de envolvimento	1ª	5	2ª	5	3ª	4	<p data-bbox="810 1205 1388 1547">A criança 3, na 1ª e 2ª observação, foi-lhe atribuído o nível 5, uma vez que, na realização das tarefas de procurar livros para arranjar e identificação dos estragos patentes nos livros, evidenciou uma atividade continuada e intensa, onde se destacaram os indicadores de: concentração, expressão facial e postura, criatividade, energia, persistência e linguagem; na 3ª observação, foi-lhe atribuído um nível 4, uma vez que, demonstrou menor interesse e persistência, na tarefa de arranjar um livro que já estava colado com fita cola.</p>
Observações	Níveis de envolvimento								
1ª	5								
2ª	5								
3ª	4								
<p data-bbox="363 1617 722 1644">Níveis de envolvimento da criança 4</p>  <table border="1" data-bbox="256 1601 767 1953"> <thead> <tr> <th>Observações</th> <th>Níveis de envolvimento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1ª</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>2ª</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>3ª</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Observações	Níveis de envolvimento	1ª	3	2ª	4	3ª	5	<p data-bbox="810 1601 1388 1975">A criança 4, na 1ª observação, não demonstrou sinais de envolvimento real na realização de identificação de livros danificados para arranjar, pelo que lhe foi atribuído o nível 3; na 2ª observação, já demonstra maior envolvimento, motivação e intensidade na realização da mesma tarefa. Foi-lhe atribuído o nível 4, uma vez que, foram observáveis os seguintes indicadores: concentração, persistência e linguagem; na 3ª observação, na realização da tarefa de arranjo de livros colados, demonstrou concentração, criatividade, energia, persistência e linguagem. Foi-lhe atribuído o nível 5 de envolvimento.</p>
Observações	Níveis de envolvimento								
1ª	3								
2ª	4								
3ª	5								

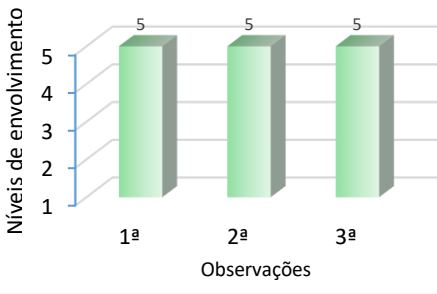
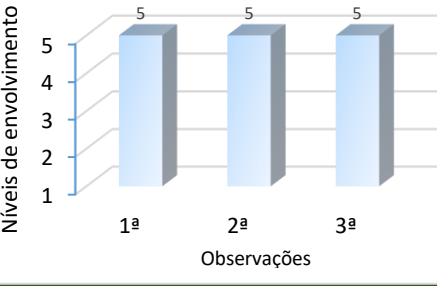
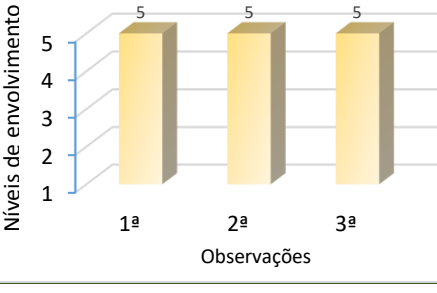
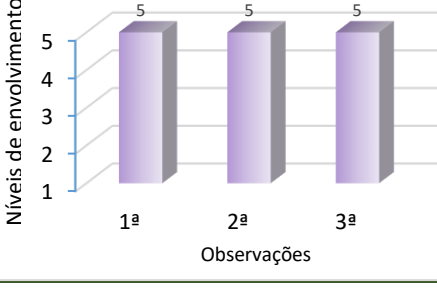
Quadro 11 - *Envolvimento dos participantes – Observações efetuadas durante a realização da atividade “A enciclopédia da horta” - (30 de maio de 2019)*

Gráficos do envolvimento das crianças	Descrição dos gráficos								
<p data-bbox="363 421 721 450">Níveis de envolvimento da criança 1</p>  <table border="1" data-bbox="277 465 715 757"> <caption>Níveis de envolvimento da criança 1</caption> <thead> <tr> <th>Observação</th> <th>Nível de envolvimento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>2ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>3ª</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Observação	Nível de envolvimento	1ª	5	2ª	5	3ª	5	<p data-bbox="810 412 1394 725">A criança 1, nas três observações efetuadas, durante a realização das tarefas de consulta de uma enciclopédia, elaboração de materiais que representavam vegetais e na elaboração de páginas para a enciclopédia da horta, demonstrou um elevado envolvimento em todas as tarefas, tendo-lhe sido atribuído o nível 5 de envolvimento. Foram observáveis os indicadores de concentração, energia, expressão facial e postura, persistência, criatividade e precisão.</p>
Observação	Nível de envolvimento								
1ª	5								
2ª	5								
3ª	5								
<p data-bbox="363 806 721 835">Níveis de envolvimento da criança 2</p>  <table border="1" data-bbox="277 869 715 1160"> <caption>Níveis de envolvimento da criança 2</caption> <thead> <tr> <th>Observação</th> <th>Nível de envolvimento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1ª</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>2ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>3ª</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Observação	Nível de envolvimento	1ª	4	2ª	5	3ª	5	<p data-bbox="810 797 1394 1146">A criança 2, na 1ª observação, foi-lhe atribuído o nível 4, uma vez que, na realização da tarefa de consulta de uma enciclopédia, demonstrou vários sinais de envolvimento, nomeadamente, os indicadores de expressão facial e postura, satisfação e persistência; Nas tarefas de elaboração de páginas para a enciclopédia da horta e de apresentação da mesma às crianças da sala azul, demonstrou estar muito envolvida, evidenciando os indicadores de concentração, energia, criatividade, precisão, persistência, satisfação e linguagem.</p>
Observação	Nível de envolvimento								
1ª	4								
2ª	5								
3ª	5								
<p data-bbox="363 1191 721 1220">Níveis de envolvimento da criança 3</p>  <table border="1" data-bbox="277 1258 715 1550"> <caption>Níveis de envolvimento da criança 3</caption> <thead> <tr> <th>Observação</th> <th>Nível de envolvimento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>2ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>3ª</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Observação	Nível de envolvimento	1ª	5	2ª	5	3ª	5	<p data-bbox="810 1182 1394 1473">A criança 3, nas três observações efetuadas, durante a realização das tarefas de consulta de uma enciclopédia, elaboração de um espantalho e na elaboração de páginas para a enciclopédia da horta, demonstrou um elevado envolvimento em todas as tarefas, tendo-lhe sido atribuído o nível 5 de envolvimento. Foram observáveis os indicadores de concentração, energia, expressão facial e postura, persistência, criatividade, precisão e linguagem.</p>
Observação	Nível de envolvimento								
1ª	5								
2ª	5								
3ª	5								
<p data-bbox="363 1576 721 1606">Níveis de envolvimento da criança 4</p>  <table border="1" data-bbox="277 1644 715 1935"> <caption>Níveis de envolvimento da criança 4</caption> <thead> <tr> <th>Observação</th> <th>Nível de envolvimento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>2ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>3ª</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Observação	Nível de envolvimento	1ª	5	2ª	5	3ª	5	<p data-bbox="810 1568 1394 1859">A criança 4, nas três observações efetuadas, durante a realização das tarefas de consulta de uma enciclopédia, elaboração de um espantalho e na apresentação da enciclopédia da horta às crianças da sala azul, demonstrou um elevado envolvimento em todas as tarefas, tendo-lhe sido atribuído o nível 5 de envolvimento. Foram observáveis os indicadores de concentração, energia, expressão facial e postura, persistência, criatividade, precisão e linguagem.</p>
Observação	Nível de envolvimento								
1ª	5								
2ª	5								
3ª	5								

Quadro 12 - *Envolvimento dos participantes – Observações efetuadas durante a realização da atividade “Os vários tipos de suporte escrito – conhecer, tocar e explorar” - (4 de dezembro de 2019)*

Gráficos do envolvimento das crianças	Descrição dos gráficos								
<p data-bbox="363 472 722 499">Níveis de envolvimento da criança 1</p>  <table border="1" data-bbox="256 450 767 808"> <caption>Níveis de envolvimento da criança 1</caption> <thead> <tr> <th>Observação</th> <th>Nível de envolvimento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1ª</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>2ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>3ª</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Observação	Nível de envolvimento	1ª	4	2ª	5	3ª	5	<p>A criança 1, na 1ª observação, durante a realização de questões e de respostas, acerca dos tipos de livros que conhecia, demonstrou sinais de envolvimento, salientando-se os indicadores de concentração, expressão facial e postura e de linguagem. Foi-lhe atribuído o nível 4 de envolvimento; nas 2ª e 3ª observações, durante a realização das tarefas de tocar e explorar os vários tipos de suporte escrito, esteve muito envolvida, tendo-lhe sido atribuído o nível 5. Foram observáveis os indicadores de concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura e persistência.</p>
Observação	Nível de envolvimento								
1ª	4								
2ª	5								
3ª	5								
<p data-bbox="363 871 722 898">Níveis de envolvimento da criança 2</p>  <table border="1" data-bbox="256 857 767 1193"> <caption>Níveis de envolvimento da criança 2</caption> <thead> <tr> <th>Observação</th> <th>Nível de envolvimento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>2ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>3ª</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Observação	Nível de envolvimento	1ª	5	2ª	5	3ª	5	<p>A criança 2, nas três observações efetuadas, durante a realização de questões e de respostas, acerca dos tipos de livros que conhecia e durante a realização das tarefas de tocar e explorar os vários tipos de suporte escrito, foram observáveis elevados níveis de envolvimento. Para tal, contribuíram a presença dos indicadores: energia concentração, complexidade e criatividade, expressão facial e postura e persistência. Foi-lhe atribuído o nível 5 de envolvimento.</p>
Observação	Nível de envolvimento								
1ª	5								
2ª	5								
3ª	5								
<p data-bbox="363 1261 722 1288">Níveis de envolvimento da criança 3</p>  <table border="1" data-bbox="256 1247 767 1606"> <caption>Níveis de envolvimento da criança 3</caption> <thead> <tr> <th>Observação</th> <th>Nível de envolvimento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>2ª</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>3ª</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Observação	Nível de envolvimento	1ª	5	2ª	4	3ª	5	<p>A criança 3, nas 1ª e 3ª observações, durante a realização de questões e de respostas, acerca dos tipos de livros que conhecia e durante a realização das tarefas de tocar e explorar os vários tipos de suporte escrito, demonstrou estar muito envolvida nas tarefas, tendo-lhe sido atribuído o nível 5. Foram observáveis os indicadores de concentração, energia, expressão facial e postura, complexidade e criatividade, persistência e linguagem; na 2ª observação, foi-lhe atribuído o nível 4, uma vez que, foi necessário incentivá-la para explorasse os livros. Foram observáveis os indicadores de expressão facial e postura, satisfação e tempo de reação.</p>
Observação	Nível de envolvimento								
1ª	5								
2ª	4								
3ª	5								
<p data-bbox="363 1686 722 1713">Níveis de envolvimento da criança 4</p>  <table border="1" data-bbox="256 1673 767 2031"> <caption>Níveis de envolvimento da criança 4</caption> <thead> <tr> <th>Observação</th> <th>Nível de envolvimento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1ª</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>2ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>3ª</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Observação	Nível de envolvimento	1ª	3	2ª	5	3ª	5	<p>A criança 4, na 1ª observação, durante as respostas acerca dos tipos de livros que conhecia, não demonstrou sinais de envolvimento real, distraíndo-se facilmente; na 2ª e 3ª observações, durante a realização das tarefas de tocar e explorar os vários tipos de suporte escrito, demonstrou estar muito envolvida na tarefa. Foi-lhe atribuído o nível 5, tendo em conta que foram observáveis os seguintes indicadores: concentração, energia; expressão facial e postura, satisfação, persistência e linguagem.</p>
Observação	Nível de envolvimento								
1ª	3								
2ª	5								
3ª	5								

Quadro 13 - *Envolvimento dos participantes – Observações efetuadas durante a realização da atividade “O livro gigante - Divulgação” - (22 de janeiro de 2020)*

Gráficos do envolvimento das crianças	Descrição dos gráficos								
<p data-bbox="363 421 721 450">Níveis de envolvimento da criança 1</p>  <table border="1" data-bbox="277 465 715 757"> <caption>Níveis de envolvimento da criança 1</caption> <thead> <tr> <th>Observação</th> <th>Nível de envolvimento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>2ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>3ª</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Observação	Nível de envolvimento	1ª	5	2ª	5	3ª	5	<p data-bbox="810 412 1391 694">A criança 1, nas três observações efetuadas, à pergunta e respostas sobre o que é um livro e na realização dos vários elementos constituintes do livro gigante, demonstrou um elevado nível de envolvimento, tendo sido observáveis os seguintes indicadores: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, satisfação e linguagem. Foi-lhe atribuído o nível 5 de envolvimento.</p>
Observação	Nível de envolvimento								
1ª	5								
2ª	5								
3ª	5								
<p data-bbox="363 806 721 835">Níveis de envolvimento da criança 2</p>  <table border="1" data-bbox="277 866 715 1158"> <caption>Níveis de envolvimento da criança 2</caption> <thead> <tr> <th>Observação</th> <th>Nível de envolvimento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>2ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>3ª</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Observação	Nível de envolvimento	1ª	5	2ª	5	3ª	5	<p data-bbox="810 797 1391 1079">A criança 2, nas três observações efetuadas, à pergunta e respostas sobre o que é um livro e na realização dos vários elementos constituintes do livro gigante, demonstrou um elevado nível de envolvimento, tendo sido observáveis os seguintes indicadores: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, satisfação e linguagem. Foi-lhe atribuído o nível 5 de envolvimento.</p>
Observação	Nível de envolvimento								
1ª	5								
2ª	5								
3ª	5								
<p data-bbox="363 1191 721 1220">Níveis de envolvimento da criança 3</p>  <table border="1" data-bbox="277 1252 715 1543"> <caption>Níveis de envolvimento da criança 3</caption> <thead> <tr> <th>Observação</th> <th>Nível de envolvimento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>2ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>3ª</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Observação	Nível de envolvimento	1ª	5	2ª	5	3ª	5	<p data-bbox="810 1182 1391 1527">A criança 3, nas três observações efetuadas, à pergunta e respostas sobre o que é um livro e na realização dos vários elementos constituintes do livro gigante, demonstrou um elevado nível de envolvimento, destacando-se a sua persistência na realização das tarefas. Foram observáveis os seguintes indicadores: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, satisfação e linguagem. Foi-lhe atribuído o nível 5 de envolvimento.</p>
Observação	Nível de envolvimento								
1ª	5								
2ª	5								
3ª	5								
<p data-bbox="363 1576 721 1606">Níveis de envolvimento da criança 4</p>  <table border="1" data-bbox="277 1637 715 1928"> <caption>Níveis de envolvimento da criança 4</caption> <thead> <tr> <th>Observação</th> <th>Nível de envolvimento</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>2ª</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>3ª</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Observação	Nível de envolvimento	1ª	5	2ª	5	3ª	5	<p data-bbox="810 1568 1391 1886">A criança 4, nas três observações efetuadas, à pergunta e respostas sobre o que é um livro, na realização dos vários elementos constituintes do livro gigante e na tarefa de expor o livro gigante no <i>placard</i> de cortiça da escola, demonstrou um elevado nível de envolvimento, tendo-lhe sido atribuído o nível 5. Foram observáveis os seguintes indicadores: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, satisfação e linguagem.</p>
Observação	Nível de envolvimento								
1ª	5								
2ª	5								
3ª	5								

Sintetizando a análise dos gráficos, que representam a observação do envolvimento de cada participante (Cf. Apêndice G), nos momentos observados e em que realizavam tarefas das atividades do projeto “Os livros são tesouros”, verifica-se que as crianças demonstraram ser capazes de se envolver de forma intensa e prolongada, apresentando maioritariamente o nível cinco de envolvimento nas tarefas e atividades em que se envolveram (Figura 65).

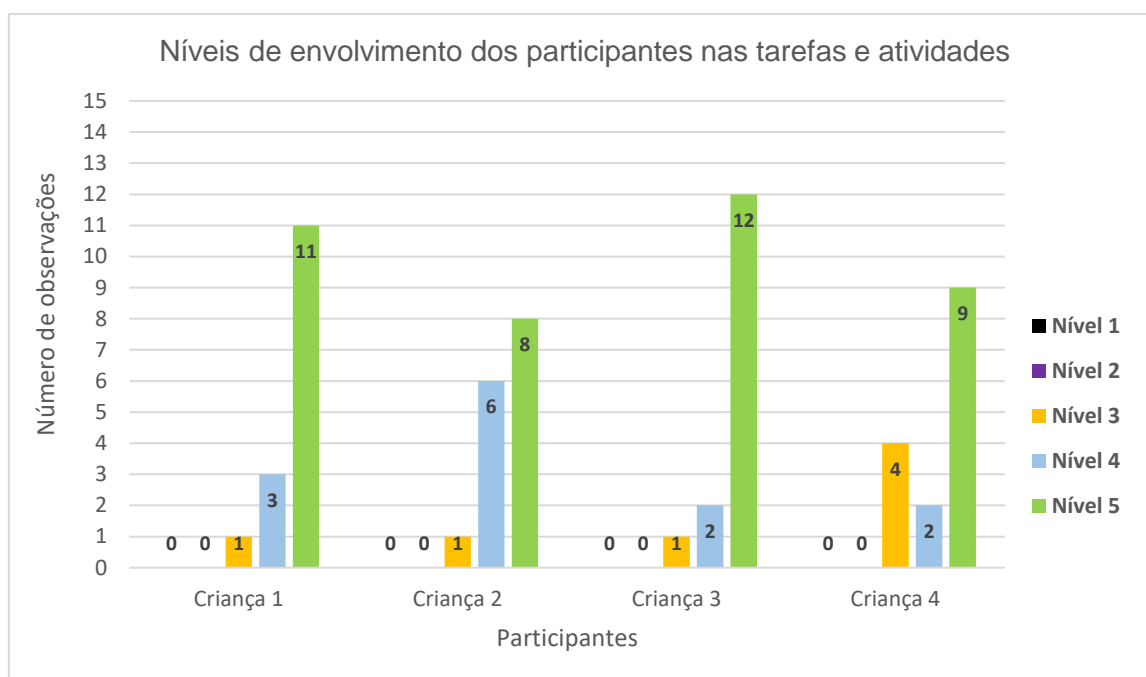


Figura 65 – Níveis de envolvimento dos participantes nas tarefas e atividades.

De acordo com Laevers (comunicação pessoal, agosto, 2008), “As crianças têm o seu nível de talento e de capacidades e nós sabemos disso. Se houver envolvimento estamos a fazer com que se desenvolvam. E se houver bem-estar sabemos que a nível emocional, as crianças estão a seguir no caminho certo”.

Apresentam-se seguidamente, outras evidências, através da exposição de registos fotográficos e produções realizadas pelas crianças em forma de fotografia, que demonstram que os participantes se envolveram nas atividades propostas, tendo as mesmas proporcionado às crianças, uma maior relação com os livros e o favorecimento do seu desenvolvimento através dos mesmos.



Figura 66 – Pintura da caixa/baú.



Figura 67 – Crianças a ver e a tocar nos tesouros criados por cada família.



Figura 68 – Resultado final de uma das páginas da nova história.



Figura 69 – Resultado final da capa da nova história.



Figura 70 - Seleção de livros para arranjar.



Figura 71 - Arranjo dos livros feito pelas crianças.



Figura 72 – Capa da enciclopédia da horta.



Figura 73 – Apresentação oral da enciclopédia da horta, realizada ao outro Grupo da Instituição, pelos porta-voz da Sala Vermelha.



Figura 74 – Representação gráfica sobre o segundo livro da autora. À esquerda, a menina de cadeira de rodas e à direita, a bailarina Mica.



Figura 75 – Criança a escrever, por cima da palavra já escrita a lápis de carvão, a primeira fase do processo de construção de um livro.

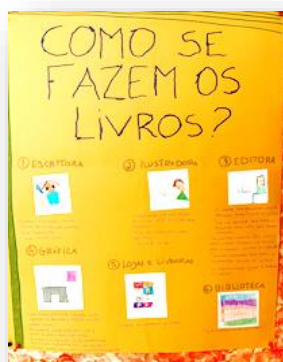


Figura 76 – Resultado final da página "Como se fazem os livros?"



Figura 77 – Primeiro momento de divulgação / exposição da sala vermelha à sala azul.

No que concerne às estratégias a utilizar para promover os livros como ferramentas de aprendizagem, a educadora cooperante, na sua primeira entrevista, revelou que considerava importante a promoção dos livros infantis junto das crianças, das respetivas famílias e da prática dos educadores de infância. Afirma também que "...posso intervir em contexto de sala, incentivando a escolha da área dos livros; realizando atividades que promovem a área, adquirindo novos livros de interesse para o grupo e participar em todas as propostas que surgem nesse sentido". Reforçando a sua intenção, refere também que "Com as famílias, posso intervir, por exemplo com dois possíveis projetos: o projeto da Leitura Vai e Vem, o projeto Partilhar, em que cada família, após a leitura de uma história, altera o final da mesma e partilha com o grupo".

A educadora cooperante, considerava assim, que poderia intervir na falta de interesse das crianças pelos livros, recorrendo a diversas estratégias. Em sala, com variadas atividades dirigidas ao grupo, considera ser possível inverter ou pelo menos atenuar, a situação verificada. Referiu ainda, poder intervir junto das famílias com possíveis projetos e com a participação das mesmas.

No mesmo sentido do afirmado anteriormente, na sua segunda entrevista, após a conclusão do Plano de Ação, a educadora cooperante, relativamente à sua perceção sobre a evolução da dinâmica do grupo no que respeita aos livros, referiu que verificou evolução. Saliu que "...já fiz referência ao interesse espontâneo pela área dos livros. Há crianças a explorar os livros de formas variadas. Algumas das crianças também já trazem livros de casa em vez dos habituais brinquedos".

Por último, ainda na mesma entrevista, partilha as suas ideias para futuros projetos, revelando que "...nunca construí com eles um jornal e nunca usei nenhum em atividades, ao contrário do que tu fizeste. E foi muito importante para elas! As crianças adoraram a atividade e fizeram ligações importantes com as "notícias que os adultos leem". Também nunca usei enciclopédias com eles para retirar informações. Preciso de o fazer também e continuar o que tu começaste".

A educadora cooperante, perspetiva assim, a utilização de diversas estratégias para promover os livros como ferramentas importantes na aprendizagem das crianças.

5. Conclusões

5.1. Conclusões da dimensão investigativa

As conclusões que se apresentam advêm dos resultados obtidos através da implementação de uma metodologia de investigação sobre a própria prática da aluna estagiária. Esta investigação foi realizada numa Instituição da rede pública de Educação Pré-escolar e incluiu crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Decorreu durante os anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020.

A investigação sobre a própria prática da aluna estagiária teve como principal intenção responder à problemática da falta de interesse em explorar e manusear livros por parte das crianças e o escasso recurso aos livros para o desenvolvimento de temáticas e projetos com as mesmas. Consequentemente, formularam-se três questões de investigação: “Que estratégias utilizar para promover os livros como ferramentas de aprendizagem?”; “Como proporcionar às crianças uma maior relação com os livros?” e “Como favorecer o desenvolvimento das crianças através dos livros?”.

Para responder às questões de investigação foi delineado o desenho da investigação, no qual se explicitam as técnicas e instrumentos de recolha de dados e o Plano de Ação implementado. Este plano teve como base de trabalho fundamental as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e o Projeto Curricular de Grupo, quer no que diz respeito aos objetivos gerais, quer às áreas de conteúdo que constituem referências para o planeamento e para a avaliação. O referido plano pretendeu ainda ter em conta a organização do grupo, do espaço e do tempo, a relação com as famílias e os diversos parceiros educativos.

Como parte integrante da intervenção, foi adotada a Metodologia de Trabalho de Projeto, baseando a construção das aprendizagens na participação ativa das crianças. O projeto denominou-se “Os livros são tesouros” e a área predominante foi a área da Expressão e Comunicação, mais propriamente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, estando sempre presente a possível articulação com as restantes áreas, domínios e subdomínios definidos para a Educação Pré-escolar.

Seguidamente, serão sucintamente abordadas, as respostas às questões de investigação, dado corroborarem o que foi demonstrado na identificação da problemática emergente e justificação do Plano de Ação (Cf. pp. 46-52) e na apresentação e discussão dos resultados (Cf. pp. 87-100).

Relativamente à primeira questão colocada, “Que estratégias utilizar para promover os livros como ferramentas de aprendizagem?”, foi possível confirmar, que existem inúmeras formas, meios e oportunidades de utilizar os livros para promover aprendizagens diversificadas. Poder-se-á também afirmar que, não só através da utilização de livros, mas de todos os suportes escritos com que as crianças podem e devem ter oportunidades de explorar.

Tendo em conta as características da problemática identificada, a Metodologia de Trabalho de Projeto constituiu-se como uma verdadeira estratégia a aplicar na elaboração e na implementação do Plano de Ação. Esta metodologia foi adotada considerando que a problemática verificada no grupo de crianças era coincidente com as questões levantadas no presente estudo, pois, como afirma Katz (1994, p.102), “Um projeto é uma investigação em profundidade sobre uma situação ou problemática que seja considerada pertinente, quer para a intencionalidade educativa do educador, quer para a vivência e experiência das crianças”. A constatação das características comunicativas e participativas das crianças do grupo, na sua generalidade, aliadas à sua curiosidade inerente, permitiram validar a pertinência desta metodologia no contexto.

A implementação do projeto “Os livros são tesouros”, permitiu reforçar o conhecimento das crianças sobre os livros e sobre outros suportes escritos (incluindo características e potencialidades); sensibilizá-las para a importância de preservação dos livros e para o seu processo de reparação; dar-lhes a conhecer o processo de criação de um livro desde o seu início até ao produto final; dar-lhes a oportunidade de explorar os livros e outros suportes escritos (tendo em conta a integração e a articulação com todas as áreas de conteúdo da Educação Pré-escolar) e a participação em atividades que envolveram as famílias, a Comunidade Educativa e outros participantes da Comunidade (escritora e ilustradora).

O projeto incluiu diversas atividades que foram planificadas pela aluna estagiária com o envolvimento das crianças e em concordância com a educadora cooperante. As atividades tiveram abordagens contextualizadas e significativas com e para as crianças, promovendo a relação afetiva, cognitiva e social com os livros. Assim, também se considera que a realização destas atividades foram verdadeiras estratégias que contribuíram para a promoção dos livros nas aprendizagens das crianças.

Relativamente às questões “Como proporcionar às crianças uma maior relação com os livros?” e “Como favorecer o desenvolvimento das crianças através dos livros?”, abordam-se seguidamente em simultâneo por estarem as duas intimamente relacionadas.

Considera-se que o objetivo de proporcionar às crianças uma maior relação com os livros foi amplamente alcançado com a implementação de todas as atividades que envolveram os mesmos. Esse crescente relacionamento foi comprovado através do registo da observação do envolvimento das crianças nas atividades em que participaram e corroborado pela educadora cooperante, que salientou na sua primeira entrevista, que sentiu “um grande envolvimento e uma grande expectativa sobre os dias seguintes”.

A crescente procura pela área dos livros da sala no momento da escolha das áreas para brincadeira livre e a exploração dos livros por parte das crianças foi também revelador do crescente relacionamento com os livros. Pela observação efetuada e registada (Cf. Apêndice A, pp. 115-116), foi possível constatar o aumento dessa procura e do tempo de permanência na área em que exploravam os livros. Também a educadora cooperante, na sua segunda entrevista, corrobora esse crescente relacionamento, com as seguintes afirmações: “Já fiz referência ao interesse espontâneo pela Área dos Livros. Há crianças a explorar os livros de formas variadas” e “...algumas das crianças também já trazem livros de casa em vez dos habituais brinquedos”.

Relativamente ao favorecimento do desenvolvimento das crianças através dos livros, realça-se o valor educativo do livro na promoção do envolvimento das famílias nas práticas educativas como aspeto potenciador da motivação pela descoberta, pela experimentação e pela aprendizagem. A exploração dos mais diversificados tipos de livros pelas crianças favorece o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da sensibilidade estética, do pensamento crítico, da linguagem oral, e ainda a emergência das competências ao nível da literacia.

De acordo com esta conceção, também a educadora cooperante, na sua primeira entrevista, considerou que “É importante o contacto com os livros, já que permitem alargar o conhecimento, seja em que vertente for. Permite a imaginação, desperta a curiosidade, possibilita criar laços de afinidade com o outro e de igual modo importante dá-lhes a possibilidade de pensar”.

O projeto desenvolvido proporcionou às crianças momentos de descoberta, decisão, planeamento, realização, avaliação e de comunicação. Proporcionou-lhes também a oportunidade de envolverem nas suas atividades, não só a comunidade educativa, como também as suas famílias. Assim, a utilização dos livros nas diversas atividades do projeto, permitiu compreender o seu amplo valor pedagógico enquanto elementos promotores do envolvimento das famílias nas práticas educativas, favorecendo assim a qualidade das interações e das experiências dos diversos intervenientes educativos.

Este envolvimento das famílias nas práticas educativas sustentadas nos livros permitiu às crianças desenvolverem um sentimento de interesse, de motivação e de empenho perante o processo de ensino-aprendizagem. Quando as famílias mostram às crianças que se interessam pelo seu crescimento e pelas suas vivências em contexto educativo, as crianças tendem a adotar uma postura positiva face ao jardim de infância. Este contexto é extremamente vantajoso para o seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo, uma vez que as crianças se sentem apoiadas, acarinhadas e motivadas, despertando o desejo pela descoberta e demonstrando gosto em aprender.

O envolvimento das famílias nas atividades, também foi destacado pela educadora cooperante na sua segunda entrevista, ao afirmar: “Outro aspeto que considero extremamente positivo foi a colaboração das famílias” e “As crianças levaram daqui motivação suficiente para motivar também as famílias”.

Os testemunhos dos Encarregados de Educação, que resultaram da análise das respostas ao questionário que lhes foi dirigido (Apêndice H, Cf. pp. 173-189), revela a satisfação e o entusiasmo das crianças no desenvolvimento das atividades que propuseram e lhes foram propostas, a envolvência e a afetividade que criaram com os livros e os momentos de divertimento e de leitura em família que as atividades proporcionaram.

Do que atrás foi exposto, considera-se que todas as atividades, realizadas no âmbito do projeto colocado em prática, contribuíram para o favorecimento do desenvolvimento das crianças através dos livros.

Relativamente à relevância de uma intervenção focada em promover os livros infantis junto das crianças, das respetivas famílias e da prática dos educadores de infância, a educadora cooperante refere na sua primeira entrevista, que pode utilizar a área dos livros e incentivar a escolha das crianças pela mesma. Refere também que pode realizar atividades que promovam essa mesma área, propor a aquisição de novos livros e promover a participação em novas propostas que surjam nesse âmbito. Junto das famílias, pretende intervir com dois possíveis projetos: o projeto da Leitura Vai e Vem e o projeto Partilhar, em que cada família, após a leitura de uma história, altera o final da mesma e partilha com o grupo.

Verifica-se assim que a educadora cooperante, em consonância com a aluna estagiária, considera ser fundamental a promoção e a utilização dos livros como verdadeiras ferramentas de aprendizagens.

5.2. Limitações do estudo e implicações para a prática profissional futura

No que diz respeito especificamente ao estudo realizado, curiosamente, sentiu-se que o seu ponto fraco foi também o seu ponto forte: o espaço. O facto do estágio se realizar num estabelecimento público considerado uma “Escola Rural”, com apenas duas salas de jardim de infância e com ausência de salas de primeiro ciclo, possibilitou uma gestão mais livre de todo o espaço envolvente da escola, que também é um fator que influencia claramente o comportamento das crianças, na medida em que se encontram geralmente mais serenas; por outro lado, este mesmo espaço impossibilitou a articulação com o primeiro ciclo, que se considera de extrema importância, principalmente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, onde o envolvimento de crianças com idades superiores poderia ter enriquecido não só as práticas desenvolvidas, como também as aprendizagens.

As dificuldades de mobilidade do grupo de crianças foi também uma condicionante à plena implementação do Plano de Ação que inicialmente era desejado implementar. A inexistência de uma biblioteca escolar e a distância considerável a que a escola se encontra da biblioteca do agrupamento de escolas e da biblioteca municipal, não permitiu desenvolver diversas atividades com recurso aos livros que estavam inicialmente idealizadas. Efetivamente, com apenas a possibilidade de se ter acesso a um autocarro cedido pela Câmara Municipal, apenas uma vez por ano letivo, condicionou o acesso a locais onde se encontravam disponibilizados diversos suportes escritos para serem explorados pelas crianças. Também a atividade que incluía a possibilidade de se visitar uma oficina gráfica ou uma editora, onde as crianças poderiam perceber como é que os livros se tornavam efetivamente em livros após terem conteúdo e ilustração, não foi possível ser realizada tendo em conta a limitação da mobilidade. Perante essa impossibilidade, a atividade ocorreu através da visualização de um vídeo de uma editora portuguesa, direcionado especialmente para crianças e intitulado “Como se fazem os livros?”.

Ao refletir sobre o trabalho realizado, pode-se afirmar que este constituiu uma experiência enriquecedora tanto a nível académico e pessoal, como para o meu futuro como profissional. Foram efetuadas diversas aprendizagens, superaram-se medos, receios e inseguranças que eram bastantes no início do processo.

Com as crianças estabeleceram-se relações de afetividade, confiança e proximidade e ciente de que com elas muito se cresceu e aprendeu.

Ser um profissional de educação requer em todas as suas práticas momentos de observação, atuação, comunicação, reflexão, avaliação e investigação, de modo a melhorar o percurso e conhecer as estratégias que são as mais indicadas para o seu grupo de crianças. Desta forma, este percurso permitiu adquirir conhecimentos importantes e imprescindíveis para um futuro profissional, tendo-se sempre consciência de que a formação de um educador não termina no fim da sua formação académica, mas que se prolonga ao longo da a sua vida profissional.

6. Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Abramovich, F. (1997). *Literatura Infantil – Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Scipione.
- Alarcão, I. (2001). *Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação* (pp. 135-144). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alderson, P. (1995). *Listening to children: children, ethics, and social research*. Essex: Barnardos.
- Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beazley, H.; Bessel, S.; Ennew, J.; Waterson, R. (2009). *The right to be properly researched: research with children in a messy, real world*. Children's Geographies, London: Taylor & Francis.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Beltran, F. (2003). *A escola como experiencia social*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Berény, S. L. (2011). *Retratos da Arte na Educação*. Porto: Editora RÉS.
- Bertram, T. e Pascal, C. (2002). *Early Years Education: An International Perspective*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Busatto, C. (2003). *Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis: Vozes.
- Cabanas, J. M. (2010). *Teoria da Educação: Conceção antinómica da educação*. 1ª ed. Porto: ASA.
- Carvalho, B. V. (1989). *A literatura Infantil - Visão Histórica e Crítica*. 6ª ed. São Paulo: Global.
- Carroll, L. (2013). *Alice no país das maravilhas*. Lisboa: Leya.

Costa, A. P. & Oliveira L. R. (2015). A investigação qualitativa em educação: O professor-investigador. *Revista Portuguesa de Educação*, 28 (2), pp. 183-188. CIED - Universidade do Minho.

Costa, J. (2016). Preâmbulo. In Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Corsaro, W. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Coutinho, C. (2013). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Craveiro, C. (2007). Formação em Contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância. Dissertação de Doutoramento em estudos da criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Cunha, L. (1998). *Literatura Infantil e Juvenil*, In: Formas e Expressões do Conhecimento. Minas Gerais: Ed. UFMG.

De Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Durkheim, É. (1911). *Jugements de valeur et jugements de réalité*. Quebec

Estrela, A. (2015). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. (5ª ed.). Porto: Porto Editora.

Escalante, T. (2008). *Literatura para niños. Una forma natural de aprender a leer*. Universidad de los Andes. Venezuela.

Ferland, F. (2008). *Raconte-moi une histoire. Pourquoi? Laquelle? Comment?* Montréal: Éditions du Chu Sainte-Justine.

Fernandes, P. (2005). Literacia emergente e contextos educativos. *Cadernos de Educação de Infância*, (74), 8-11.

Fernandes, N. (2009). *Infância e direitos: representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.

Fernandes, N. (2016, julho-setembro). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 66, 759-779.

Ferreira, M. (2004). *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Galiazzi, M. C. & Moraes, R. (2002). Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de Ciências. *Ciência e Educação*, 8 (2), 237-252.

Góes, M. C. R. (2002). *Linguagem, Surdez e Educação*. (3ª ed.) Campinas: Autores Associados.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2001). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hunt, P. (1992). *Literature for Children*. London: Routledge.

Instituto Nacional de Estatística (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos – Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.

James, A. (2000). *Research with children: perspectives and practices*. London: Routledge.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Livraria Pretexto Editora: edições Pedagogo.

Klein, S. (1971). Student Influence on Teacher Behavior. *American Educational Research Journal*, vol. 8, 3: pp. 403-421.

Laevers, F. (2008). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 4-9. Lisboa: APEI.

Lézine, I. (1982). *Psicopedagogia da primeira infância*. Lisboa: Dom Quixote.

Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Marques, A. (2019). *A função da ilustração na literatura infanto-juvenil*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Massoni, L. (SD). *Ilustrações em Livros Infantis: Alguns Apontamentos*. Disponível em <http://docplayer.com.br/4620929-Ilustracoes-em-livros-infantis-algunsapontamentos.html>. Consultado em 3 de junho de 2019.

Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Mialaret, G. (1976). *As ciências da educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Morrow, V., (2005). Ethical issues in collaborative research with children. In: Farrell, A. *Ethical research with children*. United Kingdom: MCGraw Hill International. p. 150-165.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, Raymond & Van Campenhoudt (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Papalia, D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora MCGraw Hill.
- Planque, Bérnard (1997). *Des Images pour les Enfants*. Paris: Castennan.
- Ponte, J. P. (2002). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Ponte, J. (2009). *Investigar sobre a própria prática*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: The Falmer Press.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantário: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: M.E.-D.E.B.
- Sarmiento, M. (2004). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA.
- Shon, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Silva, E. (2013). “As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais”. *Revista Angolana de Sociologia*, 12, pp. 77-79.

Silva, I. L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Lisboa Editora.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. Department of Education and Skills. London: HMSO.

Slomski, V. G. & Martins, G. DE A. (2008). O conceito de professor investigador: os saberes e competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. *Revista Universo Contábil*, 4 (4), 6-21.

Soares, N. F.; Sarmiento, M. J. & Tomás, C. A. (2005). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Nuances. UNESP – Presidente Prudente, vol. 12, nº 13: 49-64.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M. J. & Batista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Souza, F. N. DE & Costa, A. P. (2014). *Importância do questionamento no processo de investigação qualitativa* (pp. 125-145). Aveiro: Ludomedia.

Spodek, B. (2002). Alternativas Curriculares em Educação de Infância: uma Perspectiva Histórica, in Spodek B. (Org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Stenhouse, L. (2003). *Investación y Desarrollo del Curriculum*. 5ª ed. Madrid: Ediciones Morata.

Sylva, K. (1994). *School Influences on Children's Development*. Child Psychol. Psychiat. Vol. 35, nº. 1, pp. 135-170.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismos, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.

ANEXOS

Anexo A - A Escala de Envolvimento da Criança de Laevers (Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”)

Ficha de observação do envolvimento dos participantes

(Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”)

Nome da criança:

Data do registo:

Número de crianças presentes:

Número de adultos presentes:

Manhã (M)	Tarde (T)	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios (OCEPE) abrangidas pela atividade em desenvolvimento				C.M.	
		5	4	3	2	1	F.P.S.	E.C.				
Descrição de período de 2 minutos cada								E.F.	E.A.	L.O.A.E.	MAT.	
HORA:												
HORA:												
HORA:												

Legenda: **F.P.S.** - Área de Formação Pessoal e Social; **E.C.** - Área de Expressão e Comunicação; **C.M.** - Área do Conhecimento do Mundo; **E.F.** - Domínio da Educação Física; **E.A.** - Domínio da Educação Artística; **L.O.A.E.** - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **MAT.** - Domínio da Matemática.

APÊNDICES

Apêndice A – Grelha de observação**Grelha de Observação**

Datas	Número de crianças que, no momento da escolha das área, escolhe a área dos livros	Crianças que permanecem na área do livro em atividades (mais de 15 minutos)
5 de abril de 2019	0	0
12 de abril de 2019	0	0
2 de maio de 2019	0	0
10 de maio de 2019	2	1
17 de maio de 2019	3	2
23 de maio de 2019	3	3
31 de maio de 2019	4	3
6 de junho de 2019	5	5
14 de junho de 2019	5	5
11 de setembro de 2020	5	4
24 de setembro de 2020	5	4

9 de outubro de 2020	5	5
28 de outubro de 2020	5	4
18 de novembro de 2020	5	5
27 de novembro de 2020	5	5
11 de dezembro de 2020	5	5
6 de janeiro de 2020	5	5
21 de janeiro de 2020	5	5

Observação: A área dos livros pode ser usada por cinco crianças de cada vez.

Apêndice B - Entrevista à educadora cooperante – 1º semestre

▪ Guião da entrevista

Entrevista à educadora cooperante

Foi a educadora cooperante informada sobre a finalidade desta entrevista, bem como do tratamento e análise da mesma, tendo dado o seu consentimento para a sua realização.

Data de realização: 3 de abril de 2019.

Objetivos:

- Conhecer a experiência profissional da Educadora;
- Clarificar a importância do contacto com livros e outros suportes escritos por parte das crianças para aprendizagens mais diversificadas;
- Apurar o seu testemunho face à perda de interesse pelos livros infantis por parte das crianças;
- Compreender as suas práticas com os livros nos grupos de crianças que tem tido ao longo da sua prática profissional;
- Avaliar a relevância de uma intervenção focada em promover os livros infantis junto das crianças, das respetivas famílias e da prática dos educadores de infância.

Questões:

1. Há quantos anos exerce a profissão de educadora de infância?
2. Em todos os seus anos de profissão, sente que houve uma diminuição do interesse das crianças pelos livros ou por suportes escritos em geral?
3. Atribui alguma razão específica para a falta de interesse das crianças nessa área?
4. Usa frequentemente os livros infantis como ferramenta para enriquecer as aprendizagens das crianças nas outras áreas de conteúdo? Se sim, pode dar-me um exemplo?
5. Considera o contacto com os livros importante para o desenvolvimento das crianças?
6. Utiliza apenas os livros infantis de histórias nas suas práticas ou também utiliza outro tipo de suportes escritos?

7. Considera que seria possível inverter-se a falta de interesse pelos livros verificado de forma mais acentuada nas crianças e nas famílias? Se sim, no seu papel de educadora de infância, como considera possível intervir?

▪ **Transcrição da entrevista**

1) Há quantos anos exerce a profissão de educadora de infância?

- Sou educadora há 26 anos.

2) Em todos os seus anos de profissão, sente que houve uma diminuição do interesse das crianças pelos livros ou por suportes escritos em geral?

- Sim, sinto que ao longo dos anos, as crianças têm menos interesse pelos livros.

3) Atribui alguma razão específica para a falta de interesse das crianças nessa área?

- Penso que para essa realidade, contribuiu muito o uso diário das tecnologias.

4) Usa frequentemente os livros infantis como ferramenta para enriquecer as aprendizagens das crianças nas outras áreas de conteúdo? Se sim, pode dar-me um exemplo?

- Sim, ainda este ano, ao trabalhar o projeto dos Afetos, utilizei como ponto de partida, o livro: "O Monstro das cores", o que me permitiu trabalhar todas as áreas de conteúdo.

5) Considera o contacto com os livros importante para o desenvolvimento das crianças?

- É importante o contacto com os livros, já que permitem alargar o conhecimento, seja em que vertente for. Permite a imaginação, desperta a curiosidade, possibilita criar laços de afinidade com o outro, e de igual modo importante, dá-lhes a possibilidade de pensar.

6) Utiliza apenas os livros infantis de histórias nas suas práticas ou também utiliza outro tipo de suportes escritos?

- Para além dos livros infantis de histórias, também uso livros de lengalengas, de poemas e diariamente recorro aos registos escritos e gráficos criados pelo grupo.

7) Considera que seria possível inverter-se a falta de interesse pelos livros verificado de forma mais acentuada nas crianças e nas famílias? Se sim, no seu papel de educadora de infância, como considera possível intervir?

- Sim, penso que é possível inverter essa falta de interesse ou pelo menos atenuar.

Como educadora posso intervir em contexto de sala, incentivando a escolha da área dos livros por parte das crianças; realizando atividades que promovem a área, adquirindo novos livros de interesse para o grupo e participar em todas as propostas que surgem nesse sentido.

Com as famílias, posso intervir, por exemplo com dois possíveis projetos: o projeto da Leitura Vai e Vem, o projeto Partilhar, em que cada família, após a leitura de uma história altera o final da mesma e partilha com o grupo.

▪ **Análise de conteúdo da entrevista**

Categorias	Subcategorias	Evidências	Síntese interpretativa
Experiência profissional da Educadora.	Conhecimento da experiência profissional da Educadora;	“Sou educadora há 26 anos”.	Sendo educadora há 26 anos, revela ser uma profissional com muita experiência.
Os livros.	A perda de interesse pelos livros infantis por parte das crianças;	“...sinto que ao longo dos anos, as crianças têm menos interesse pelos livros.” “Penso que para essa realidade, contribuiu muito o uso diário das tecnologias.”	A Educadora refere que sente que ao longo dos anos, as crianças têm vindo a manifestar um menor interesse pelos livros, contribuindo para isso, o uso diário das tecnologias.
	As práticas com os livros nos Grupos de crianças;	“...ainda este ano, ao trabalhar o projeto dos Afetos, utilizei como ponto de partida, o livro: “O Monstro das cores”, o que me permitiu trabalhar todas as áreas de conteúdo.”	Relativamente á utilização frequente dos livros como ferramenta para o enriquecimento das aprendizagens, a Educadora responde que sim, dando um exemplo concreto.

	<p>A importância do contacto com livros e outros suportes escritos por parte das crianças para aprendizagens mais diversificadas;</p>	<p>“Para além dos livros infantis de histórias, também uso livros de lengalengas, de poemas e diariamente recorro aos registos escritos e gráficos criados pelo grupo.” “É importante o contacto com os livros, já que permitem alargar o conhecimento, seja em que vertente for. Permite a imaginação, desperta a curiosidade, possibilita criar laços de afinidade com o outro e de igual modo importante dá-lhes a possibilidade de pensar.”</p>	<p>A Educadora considera importante o contacto com os livros, na medida em que, os mesmos, permitem alargar o conhecimento das crianças em vários domínios, tais como: a imaginação, a curiosidade, os laços com o outro e a possibilidade de pensar. Utiliza os livros de histórias, de lengalengas e de poemas. Recorre ainda, aos registos escritos e gráficos criados pelo grupo.</p>
	<p>A relevância de uma intervenção focada em promover os livros infantis junto das crianças, das respetivas famílias e da prática dos educadores de infância.</p>	<p>“...posso intervir em contexto de sala, incentivando a escolha da área dos livros; realizando atividades que promovem a área, adquirindo novos livros de interesse para o grupo e participar em todas as propostas que surgem nesse sentido.” “Com as famílias, posso intervir, por exemplo com dois possíveis projetos: o projeto da Leitura Vai e Vem, o projeto Partilhar, em que cada família, após a leitura de uma história altera o final da mesma e partilha com o grupo.”</p>	<p>Considera que como Educadora pode intervir na falta de interesse pelos livros. Em sala, com variadas atividades dirigidas ao grupo, pensa que é possível inverter ou pelo menos atenuar, essa situação verificada. Refere ainda, poder intervir junto das famílias com possíveis projetos com a participação das mesmas.</p>

▪ **Análise à entrevista da educadora cooperante**

Tendo em conta que a educadora cooperante exerce a sua profissão consecutivamente há vinte e seis anos na rede pública, pode-se considerar que é uma profissional com muita experiência.

Refere que nos últimos anos tem vindo a notar que as crianças têm vindo a manifestar um menor interesse pelos livros infantis e aponta como uma das causas mais prováveis, o uso massivo das tecnologias que se tem alargado também às crianças. Esta ocupação de tempo com o uso das tecnologias, retira tempo para a exploração de livros infantis por parte das crianças.

Nas suas práticas, afirma que utiliza os livros como ferramenta de enriquecimento das aprendizagens, dando como exemplo, o projeto dos Afetos, onde utilizou o livro “O monstro das cores” que lhe permitiu trabalhar todas as áreas de conteúdo enunciadas nas OCEPE.

A educadora cooperante considera importante contacto com os livros por parte das crianças, na medida em que, os mesmos, permitem alargar o conhecimento das crianças em vários domínios, tais como: a imaginação, a curiosidade, os laços com o outro e a possibilidade de pensar. Utiliza os livros de histórias, de lengalengas e de poemas. Afirma ainda, recorrer também, aos registos escritos e gráficos criados pelo grupo.

Relativamente à relevância de uma intervenção focada em promover os livros infantis junto das crianças, das respetivas famílias e da prática dos educadores de infância, refere que pode utilizar a área dos livros e incentivar a escolha das crianças pela mesma. Refere ainda, que pode também, realizar atividades que promovam essa mesma área, propor a aquisição de novos livros e promover a participação em novas propostas que surjam nesse âmbito. Junto das famílias, pretende intervir com dois possíveis projetos: o projeto da Leitura Vai e Vem e o projeto Partilhar, em que cada família, após a leitura de uma história altera o final da mesma e partilha com o grupo.

Apêndice C - Entrevista à educadora cooperante – 2º semestre

▪ Guião da entrevista

Entrevista à educadora cooperante

Foi a educadora cooperante informada sobre a finalidade desta entrevista, bem como do tratamento e análise da mesma, tendo dado o seu consentimento para a sua realização.

Data de realização: 29 de janeiro de 2020.

Objetivos:

- Conhecer a sua opinião sobre a implementação do Plano de Ação;
- Compreender a sua perceção acerca da evolução na dinâmica do Grupo no que respeita à relação com os livros;
- Avaliar a relevância de uma dinâmica focada em promover os livros infantis junto das crianças, das respetivas famílias e na sua própria prática.

Questões:

1. Que aspetos resultantes da implementação do Plano de Ação gostaria de salientar?
2. Considera que existe alguma evolução na dinâmica do Grupo no que respeita à sua relação com os livros?
3. Mudou ou tenciona mudar algumas das suas práticas em prol de uma dinâmica ainda mais diversificada com os livros?
4. Na primeira entrevista referiu que nas suas práticas utilizava, para além dos livros de histórias, os livros de lengalengas e de poemas. Referiu ainda, que utilizava os registos escritos e gráficos criados pelas próprias crianças. Considera vir a utilizar outros tipos de livros? Se sim, quais?

- **Transcrição da entrevista**

1) Que aspetos resultantes da implementação do Plano de Ação gostaria de salientar?

- Desde já lhe dou os meus parabéns por toda a dinâmica que se verificou ao longo da implementação deste Plano de Ação. Quem, como eu, trabalha com crianças há tantos anos, por vezes, essa dinâmica vai desvanecendo-se aqui e ali e há tantos pontos que nos vão escapando...

Em primeiro lugar, considero que com a utilização de um livro, se podem de facto, planificar atividades diversificadas baseadas nas áreas propostas nas OCEPE, mas temos que ter consciência de que não é uma tarefa fácil. Requer um planeamento muito elaborado, muito refletido e muito criativo. Nós sabemos o quanto as crianças são exigentes e essa exigência requer de nós muita dedicação ao que temos para lhes propor. Senti um grande envolvimento do Grupo e uma grande expectativa sobre os dias seguintes. Senti também que eles próprios já se sentiam capazes de propor novas atividades e isso sucedeu mesmo na tua ausência.

Outro ponto muito importante que vem na sequência do que acabei de dizer, foi o interesse espontâneo pelos livros, nomeadamente pela área dos livros, um dos teus objetivos.

Outro aspeto que considero extremamente positivo foi a colaboração das famílias. Sabemos que esta colaboração nunca é total, mas sinceramente, fiquei contente, tendo em conta que estamos numa zona rural e que alguns dos Encarregados de Educação são os avós e é com eles eu as crianças estão durante a semana. Os pais trabalham maioritariamente fora do Concelho, mas quem conseguiu colaborar, fê-lo com muito empenho. As crianças levaram daqui motivação suficiente para motivar também as famílias.

A vinda da ilustradora à nossa sala também foi um momento marcante. E o facto de te conhecerem, no final, como autora de livros infantis, para eles, foi muito importante. Esses contactos são aspetos essenciais no desenvolvimento das crianças. Aqui estamos um pouco “abandonados”. Estamos longe da Biblioteca municipal e só temos a oportunidade de a visitar uma vez por ano, porque estamos dependentes do transporte cedido pela Câmara Municipal. As bibliotecas do Agrupamento de escolas estão longe de nós. Talvez se existisse uma maior sensibilidade e atenção a esta necessidade do contacto com os livros,

como tu própria detetaste, as coisas poderiam ser diferentes. Mas, como tu própria também tiveste oportunidade de verificar, não existe grande abertura à mudança.

2) Considera que existe alguma evolução na dinâmica do Grupo no que respeita à sua relação com os livros?

- Claro que sim, sem dúvida. Já fiz referência ao interesse espontâneo pela área dos livros. Há crianças a explorar os livros de formas variadas. Vou dar-te um exemplo: ontem o N. sentou duas das crianças mais novas no tapete e “leu-lhes” uma história. Contava e mostrava as imagens. No fim disse-lhes que iam fazer um “treatro” [teatro] da história. O J. pediu-me folhas porque ia fazer um livro. Pediu-me ainda, se se escrevia o que me ia ditar e depois fazia os desenhos, como a Sara, referindo-se à ilustradora que nos visitou. Temos um potencial escritor!

Algumas das crianças também já trazem livros de casa em vez dos habituais brinquedos. O P. trouxe um livro que comprou com a mãe e referiu-me de imediato que não era uma história, mas sim uma enciclopédia de animais. Estes são pequenos pormenores, mas grandes exemplos, das aprendizagens que desenvolveram.

3) Mudou ou tenciona mudar algumas das suas práticas em prol de uma dinâmica ainda mais diversificada com os livros?

- Joana, eu acredito na autoavaliação e na importância que esta seja constante na nossa profissão. Outro aspeto que eu considero extremamente importante é sermos suficientemente humildes para compreender que não sabemos tudo e que estamos sempre a aprender. Tu vieste estagiar e espero ter dividido contigo alguma da minha experiência, mas também aprendi muito. Tirei muitas ideias das tuas dinâmicas e das tuas planificações. A partilha traz muitas aprendizagens. Sempre que partilhaste comigo as tuas ideias, motivaste-me a mudar algumas das minhas práticas. O facto de verificar o quanto foi positivo para as crianças experienciar essas novas dinâmicas, fez-me sentir que tenho a “obrigação” de mudar algumas coisas. Por isso, sim, penso mudar algumas das minhas práticas, nomeadamente no que diz respeito à exploração dos livros. Verifiquei também, que as famílias têm que fazer parte destas dinâmicas. Sempre as envolvi, mas com algumas reservas, sempre com a intenção de não

se sentirem pressionados, mas, foram tão participativos nas tuas solicitações e acho sinceramente que gostaram de se envolver. Por isso, irei envolvê-los com mais frequência.

4) Na primeira entrevista referiu que nas suas práticas utilizava, para além dos livros de histórias, os livros de lengalengas e de poemas. Referiu ainda, que utilizava os registos escritos e gráficos criados pelas próprias crianças. Considera vir a utilizar outros tipos de livros? Se sim, quais?

- Claro. Habitamo-nos a usar as histórias, as lengalengas, etc... e sem querer, deixamos para trás, outros registos tão importantes. Por exemplo, nunca construí com eles um jornal e nunca usei nenhum em atividades, ao contrário do que tu fizeste. E foi muito importante para elas! As crianças adoraram a atividade e fizeram ligações importantes com as “notícias que os adultos leem”. Também nunca usei enciclopédias com eles para retirar informações. Preciso de o fazer também e continuar o que tu começaste. Também já estou a pensar explorar com elas, um livro que comprei que nos dá a conhecer as notas musicais de uma forma muito simples e engraçada. Acredito que vão sair dali aprendizagens muito abrangentes. Enfim, como podes verificar, todos ganhámos com esta experiência.

▪ **Análise de conteúdo da entrevista**

Categorias	Subcategorias	Evidências	Síntese interpretativa
<p>Implementação do Plano de Ação.</p>	<p>Aspetos relevantes que se salientaram com a implementação do Plano de Ação;</p>	<p>“...dou os meus parabéns por toda a dinâmica que se verificou ao longo da implementação deste Plano de Ação.”</p> <p>“...planificar atividades diversificadas baseadas nas áreas propostas nas OCEPE, mas temos que ter consciência de que não é uma tarefa fácil. Requer um planeamento muito elaborado, muito refletido e muito criativo.”</p> <p>“Senti um grande envolvimento do Grupo e uma grande expectativa sobre os dias seguintes.”</p> <p>“Senti também que eles próprios já se sentiam capazes de propor novas atividades...”</p> <p>“Outro ponto muito importante que vem na sequência do que acabei de dizer, foi o interesse espontâneo pelos livros, nomeadamente pela área dos livros.”</p> <p>“Outro aspeto que considero extremamente positivo foi a colaboração das famílias.”</p> <p>“A vinda da ilustradora à nossa sala também foi um momento marcante. E o facto de te conhecerem,</p>	<p>A Educadora salientou a dinâmica ao longo do Plano de Ação e também alguns aspetos que considerou positivos, nomeadamente o planeamento elaborado, refletido e criativo; o envolvimento do grupo e a expectativa para novas atividades; o facto das crianças já se sentirem capazes de propor novas atividades; o interesse espontâneo pelos livros e pela área dos livros; a colaboração das famílias e a motivação das crianças para entusiasmar as mesmas; a vinda da ilustradora à sala e o facto de conhecerem a estagiária/autora de livros infantis.</p> <p>Referindo-se aos aspetos negativos que dizem respeito à área geográfica do Agrupamento de Escolas e à dependência da Câmara Municipal para se deslocarem, considera que se existisse uma maior</p>

		<p>no final, como autora de livros infantis, para eles, foi muito importante.”</p> <p>“Aqui estamos um pouco “abandonados.” Estamos longe da biblioteca municipal e só temos a oportunidade de a visitar uma vez por ano...”</p> <p>“Talvez se existisse uma maior sensibilidade e atenção a esta necessidade do contacto com os livros, como tu própria detetaste, as coisas poderiam ser diferentes.”</p>	<p>sensibilidade e atenção a esta necessidade de um maior contacto com os livros, talvez as coisas fossem diferentes.</p>
Os livros.	<p>Evolução na dinâmica do Grupo no que respeita à relação com os livros;</p>	<p>“Claro que sim, sem dúvida.”</p> <p>“Já fiz referência ao interesse espontâneo pela área dos livros. Há crianças a explorar os livros de formas variadas.”</p> <p>“Algumas das crianças também já trazem livros de casa em vez dos habituais brinquedos.”</p> <p>“Estes são pequenos pormenores, mas grandes exemplos, das aprendizagens que desenvolveram.”</p>	<p>A Educadora considera que existe evolução na dinâmica do grupo no que respeita à sua relação com os livros. Referiu mais uma vez o interesse espontâneo pela área dos livros e o facto de existirem crianças a explorar os livros de formas variadas e deu um exemplo concreto que observou. Referiu ainda, que algumas das crianças, também já trazem livros de casa.</p> <p>Sintetizou, mencionando que são pequenos pormenores, mas grandes</p>

			<p>exemplos, das aprendizagens que desenvolveram.</p>
	<p>Relevância de uma dinâmica focada em promover os livros infantis junto das crianças, das respetivas famílias e na sua própria prática;</p>	<p>“...eu acredito na autoavaliação e na importância que esta seja constante na nossa profissão.” “...sermos suficientemente humildes para compreender que não sabemos tudo e que estamos sempre a aprender. Tu vieste estagiar e espero ter dividido contigo alguma da minha experiência, mas também aprendi muito.” “...O facto de verificar o quanto foi positivo para as crianças experienciar essas novas dinâmicas, fez-me sentir que tenho a “obrigação” de mudar algumas coisas. Por isso, sim, penso mudar algumas das minhas práticas...” “...as famílias têm que fazer parte destas dinâmicas.” “...foram tão participativos nas tuas solicitações e acho sinceramente que gostaram de se envolver. Por isso, irei envolvê-los com mais frequência.”</p>	<p>Mencionou acreditar que a autoavaliação é uma prática importante na profissão e que, na sua humildade, sabe que estamos sempre a aprender e, espera ter dividido com a estagiária, alguma da sua experiência, mas também aprendeu muito. Com a partilha que existiu e o facto de verificar o quanto foi importante para as crianças experienciar novas dinâmicas, sente-se motivada a mudar algumas das suas práticas. Saliou ainda, que irá envolver as famílias com maior frequência, pois, verificou que fora muito participativas e é importante que façam parte destas dinâmicas.</p>

	<p>As práticas com os livros nos Grupos de crianças;</p>	<p>“Habitamo-nos a usar as histórias, as lengalengas, etc... e sem querer, deixamos para trás, outros registos tão importantes. Por exemplo, nunca construí com eles um jornal e nunca usei nenhum em atividades...”</p> <p>“As crianças adoraram a atividade e fizeram ligações importantes com as “notícias que os adultos leem”. Também nunca usei enciclopédias com eles para retirar informações.”</p> <p>“...como podes verificar, todos ganhámos com esta experiência.”</p>	<p>A Educadora considera, para além dos livros de histórias, de lengalengas e de poemas, usar outros tipos de livros e registos escritos. Dá o exemplo do jornal, uma atividade muito importante para as crianças e que nunca usou para promover atividades. Exemplifica ainda, o uso de enciclopédias como importante e que precisa de o fazer até para continuar o que foi iniciado com o projeto da estagiária. Acrescenta ainda, outro exemplo e culmina referindo que todos ganharam com esta experiência.</p>
--	----------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

▪ **Análise à entrevista da educadora cooperante**

Relativamente à implementação do Plano de Ação, a educadora cooperante mostrou-se muito satisfeita com toda a dinâmica que se verificou, através da planificação de atividades diversificadas baseadas nas áreas propostas nas OCEPE, tendo constatado também, que requereu um planeamento muito elaborado, refletido e criativo.

Salienta também, que sentiu o Grupo muito envolvido nas tarefas e atividades propostas e com uma enorme expectativa relativamente ao que se iria realizar no dia seguinte. Constatou ainda, que as próprias crianças, já se sentiam capazes de propor novas atividades e que verificou uma crescente procura espontânea, pelos livros e pela área dos livros.

Considera também com muito positivo, a colaboração das famílias que responderam às propostas colocadas, a visita de uma ilustradora à sala e o facto de conhecerem também, uma autora de livros infantis, que era a própria estagiária, foi para eles uma grande surpresa e muito enriquecedor.

Refere as dificuldades de mobilidade que enfrenta com os seus Grupos de crianças, uma vez que a escola onde se encontram é uma escola rural, encontram-se longe da Biblioteca Municipal e da Biblioteca do Agrupamento, tendo apenas a disponibilidade de serem transportados para uma delas, uma vez por ano.

Relativamente à sua perceção sobre a evolução da dinâmica do Grupo no que respeita aos livros, refere que verificou que existiu evolução. Deu como exemplos a exploração de livros por parte das crianças de formas variadas e o interesse espontâneo pela área dos livros. Constatou também, que algumas crianças já trazem livros de casa preterindo os habituais brinquedos.

No que concerne à relevância de uma dinâmica focada em promover os livros infantis junto das crianças, das respetivas famílias e na sua própria prática, mencionou acreditar que a autoavaliação é uma prática importante na profissão e que, na sua humildade, sabe que estamos sempre a aprender e, espera ter dividido com a estagiária, alguma da sua experiência, mas também aprendeu muito.

Com a partilha que existiu e o facto de verificar o quanto foi importante para as crianças experienciar novas dinâmicas, sente-se motivada a mudar algumas das suas práticas.

Salientou ainda, que irá envolver as famílias com maior frequência, pois, verificou que fora muito participativas e é importante que façam parte destas dinâmicas.

A educadora cooperante considera também, que para além dos livros de histórias, de lengalengas e de poemas, tenciona passar a utilizar outros tipos de livros e registos escritos. Dá o exemplo do jornal, uma atividade que considerou muito importante para as crianças e que nunca tinha utilizado para promover atividades. Exemplifica ainda, a utilização relevante de enciclopédias, quais as quais pretendem continuar a desenvolver atividades por forma a continuar o projeto da estagiária.

Termina a entrevista referindo que todos ganharam com esta experiência.

Apêndice D – Primeira entrevista aos participantes – 1º semestre

▪ Guião da entrevista

Entrevista às crianças

Foram os Encarregados de Educação das crianças informados sobre a finalidade desta entrevista, bem como do tratamento e análise da mesma, tendo dado o seu consentimento por escrito para a sua realização.

Estagiária/Investigadora: Joana Duarte

Entrevistados: Participantes da investigação (crianças 1, 2, 3 e 4)

Local: sala vermelha

Dia: 6 de junho de 2019.

A entrevista foi realizada individualmente.

Objetivos da entrevista

- Compreender a relação das crianças com os livros;
- Conhecer o interesse e hábitos de leitura da criança e com a criança;
- Entender qual o conhecimento que detinham as crianças sobre os livros.

Perguntas

1. Gostas de livros?
2. Preferes jogar no *tablet* ou telemóvel ou “ler” um livro?
3. Quais são os teus livros preferidos?
4. Os livros que conheces são só de histórias? Se não, quais são os outros que conheces?
5. Costumas ir às livrarias ou às bibliotecas? Se sim, fazer o quê?
6. O pai, a mãe ou os avós contam-te histórias?
7. Achas que os livros são importantes? Porquê?

▪ **Transcrição das entrevistas**

Criança 1 (5 anos)

1. Gostas de livros?
- Eu gosto de livros, muito.
2. Preferes jogar no *tablet* ou telemóvel ou “ler” um livro?
- Eu gosto de todos, mas a mãe não deixa eu jogar no telemóvel.
3. Quais são os teus livros preferidos?
- Das bruxas e do gato.
4. Os livros que conheces são só de histórias? Se não, quais são os outros que conheces?
- Não. A avó tem um livro das comidas.
5. Costumas ir às livrarias ou às bibliotecas? Se sim, fazer o quê?
- Fomos á bliblioteca [biblioteca] ouvir a história, de otoparro [autocarro].
6. O pai, a mãe ou os avós contam-te histórias?
- Às vezes.
7. Achas que os livros são importantes? Porquê?
- Sim. Porque tu dizes que mostram-nos [nos mostram] coisas prá[s] [para as] crianças aprenderem.

Criança 2 (4 anos)

1. Gostas de livros?
- Sim.
2. Preferes jogar no *tablet* ou telemóvel ou “ler” um livro?
- Não tenho tabellete [*tablet*] e jogo no móvel do pai, se porto-me [me porto] bem. Na escola eu leio livros.
3. Quais são os teus livros preferidos?
- Dos bichos.

4. Os livros que conheces são só de histórias? Se não, quais são os outros que conheces?

- Não. Também há o livro da horta que pintámos, mas não sei como se chama.

5. Costumas ir às livrarias ou às bibliotecas? Se sim, fazer o quê?

- Eu fui à biblioteca [biblioteca] com os amigos ouvir a história.

6. O pai, a mãe ou os avós contam-te histórias?

- A mana conta histórias porque já é grande e sabe as letras.

7. Achas que os livros são importantes? Porquê?

- São muito importantes [importantes]. Não sei.

Criança 3 (5 anos)

1. Gostas de livros?

- Sim.

2. Preferes jogar no *tablet* ou telemóvel ou “ler” um livro?

- Só jogar no telemóvel e ler os livros.

3. Quais são os teus livros preferidos?

- Do lobo que não era mau e o livro da horta.

4. Os livros que conheces são só de histórias? Se não, quais são os outros que conheces?

- Não. Há muitos livros e não são histórias

5. Costumas ir às livrarias ou às bibliotecas? Se sim, fazer o quê?

- Já fui à biblioteca com os amigos e a Elizabete e uma senhora contou uma história e fizemos jogos.

6. O pai, a mãe ou os avós contam-te histórias?

- A mãe conta na cama às vezes.

7. Achas que os livros são importantes? Porquê?

- São importantes para nós sermos aprendidos.

Criança 4 (4 anos)

1. Gostas de livros?

- Sim.

2. Preferes jogar no *tablet* ou telemóvel ou “ler” um livro?

- Ler um livro.

3. Quais são os teus livros preferidos?

- Das princesas e das fadas.

4. Os livros que conheces são só de histórias?

- Sim.

4.1. Não conheces outro tipo de livros?

- Não

5. Costumas ir às livrarias ou às bibliotecas? Se sim, fazer o quê?

- Sim. Com a mamã e com o papá. Ler um livro.

6. O pai, a mãe ou os avós contam-te histórias?

- Não. Conto sozinha.

6.1. E contas à mana?

- Sim.

6.2. A mana é mais pequenina que tu, não é?

- Sim.

6.3. Quantos anos tem a mana?

- Três

6.4. E tu?

- Quatro.

7. Achas que os livros são importantes? Porquê?

- Sim. Porque é para nós aprendermos.

▪ **Análise de conteúdo da entrevista**

Categorias	Subcategorias	Evidências	Síntese interpretativa
Os livros	Gosto pelos livros.	Criança 1: “Eu gosto de livros, muito”. Criança 2: “Sim”. Criança 3: “Sim”. Criança 4: “Sim”.	À questão “Gostas de livros?”, todas as crianças responderam que “Sim”, variando a criança 1, que reforçou, afirmando “muito”.
	Preferência por jogos de <i>tablet</i> /telemóvel ou leitura de livros.	Criança 1: “Eu gosto de todos, mas a mãe não deixa eu jogar no telemóvel”. Criança 2: “Não tenho tablete [<i>tablef</i>] e jogo no móvel do pai”. “Na escola eu leio livros”. Criança 3: “Só jogar no telemóvel e ler os livros”. Criança 4: “Ler um livro”.	A criança 1 referiu “Todos”, as crianças 2 e 3 manifestaram preferência pelo telemóvel e por livros. A criança 4 apenas respondeu “ler um livro”. Em suma, nenhuma das quatro Crianças excluiu os livros.
	Livros preferidos.	Criança 1: “Das bruxas e do gato”. Criança 2: “Dos bichos”. Criança 3: “Do lobo que não era mau e o livro da horta”. Criança 4: “Das princesas e das fadas”.	A criança 1 fez referência ao livro que estávamos a utilizar no Projeto “Os livros são tesouros”; a criança 2, que gosta de animais, fez referência a um livro sobre o tema; a criança 3, para além de uma história, referiu o livro que construíram na Sala sobre a horta pedagógica e a criança 4, sobre histórias de fantasia.

	<p>Conhecimento sobre os tipos de livros existentes.</p>	<p>Criança 1: “A avó tem um livro das comidas”.</p> <p>Criança 2: “Também há o livro da horta que pintámos, mas não sei como se chama”.</p> <p>Criança 3: “Há muitos livros e não são histórias”.</p> <p>Criança 4: “Sim”.</p>	<p>No que concerne ao conhecimento sobre a existência de diversos tipos de livros, três crianças responderam que os livros não são só histórias e a criança 4 respondeu que sim, reforçando que não conhece outros.</p> <p>Das três crianças, uma referiu o livro de receitas da avó, outra o livro da “Horta Pedagógica” que construíram em conjunto, e a última, reforça a sua resposta afirmando que há muitos livros, mas não são só histórias.</p>
	<p>O hábito de frequentar livrarias ou bibliotecas, com um propósito.</p>	<p>Criança 1: “Fomos á bliblioteca [biblioteca] ouvir a história, de otocarro [autocarro]”.</p> <p>Criança 2: “Eu fui à bibioteca [biblioteca] com os amigos ouvir a história”.</p> <p>Criança 3: “Já fui à biblioteca com os amigos e a Elizabete e uma senhora contou uma história e fizemos jogos”.</p> <p>Criança 4: “Com a mamã e com o papá. Ler um livro”.</p>	<p>Três crianças referiram a ida à biblioteca com os amigos e a Educadora. Essa visita faz parte de um Projeto da Câmara Municipal, intitulado “Biblioteca Viva”, realizado uma vez por ano.</p> <p>A criança 4, referiu ir à biblioteca com a mãe e com o pai para ler um livro.</p> <p>Nenhuma das crianças entrevistadas fez referência às livrarias.</p>

	<p>O hábito dos familiares contarem histórias.</p>	<p>Criança 1: “Às vezes”. Criança 2: “A mana conta histórias porque já é grande e sabe as letras”. Criança 3: “A mãe conta na cama às vezes”. Criança 4: “Conto sozinha”.</p>	<p>Duas crianças responderam “às vezes”, outra responde que a mana conta porque já sabe ler e a última responde que não mas acrescenta que conta sozinha.</p>
	<p>A importância dos livros e o porquê.</p>	<p>Criança 1: “Sim. Porque tu dizes que mostram-nos [nos mostram] coisas prá[s] [para as] crianças aprenderem”. Criança 2: “São muito improtantes [importantes]. Não sei”. Criança 3: “São importantes para nós sermos aprendidos”. Criança 4: “Sim. Porque é para nós aprendermos”.</p>	<p>Todas as crianças afirmam que os livros são importantes. Para três das crianças a importância dos livros está relacionada com a sua aprendizagem. Uma das crianças, embora responda que sim, não sabe o porquê. A criança 1 refere ainda que acha os livros importantes porque lhes digo que os mesmos mostram coisas importantes para aprendermos.</p>

- **Análise da entrevista às crianças**

Tendo em conta que a entrevista foi efetuada sensivelmente a meio do desenvolvimento do Plano de Ação (fim do 1º semestre), conclui-se que por esta altura, algo diferente já se denotava na conceção inicial das crianças sobre os livros. As crianças referiram-se aos livros como sendo importantes para a sua aprendizagem, refletindo assim, a existência de vantagens em relação às crianças que não tinham experiências nesse campo.

Nesse momento, a promoção da leitura e da literacia precoce eram ainda lacunas visíveis e que na continuação do desenvolvimento do Projeto teriam que ser alvo de especial atenção. As famílias ainda não estavam tão envolvidas como seria desejável, algo que se queria alterar com a continuação do desenvolvimento do projeto, através da continuação da valorização de práticas de promoção de leitura e envolvimento com o livro.

Apêndice E - Entrevista aos participantes – 2º semestre

▪ Guião da entrevista

Entrevista às crianças

Foram os Encarregados de Educação das crianças informados sobre a finalidade desta entrevista, bem como do tratamento e análise da mesma, tendo dado o seu consentimento por escrito para a sua realização.

Estagiária/Investigadora: Joana Duarte

Entrevistados: Participantes da investigação (crianças 1, 2, 3 e 4)

Local: sala vermelha

Dia: 28 de janeiro de 2020.

A entrevista foi realizada individualmente.

Objetivos da entrevista

- Compreender a relação das crianças com os livros;
- Conhecer o interesse e hábitos de leitura da criança e com a criança;
- Entender qual o conhecimento que detinham as crianças sobre os livros.

Perguntas

1. Gostas de livros?
2. Preferes jogar no *tablet* ou telemóvel ou “ler” um livro?
3. Quais são os teus livros preferidos?
4. Os livros que conheces são só de histórias? Se não, quais são os outros que conheces?
5. Costumas ir às livrarias ou às bibliotecas? Se sim, fazer o quê?
6. O pai, a mãe ou os avós contam-te histórias?
7. Achas que os livros são importantes? Porquê?

▪ **Transcrição das entrevistas**

Criança 1 (5 anos)

1. Gostas de livros?

- Sim, gosto muito dos livros todos que eu compro.

2. Preferes jogar no *tablet* ou telemóvel ou “ler” um livro?

- Eu gosto dos livros e do telemóvel, mas faz mal aos olhos e os livros não faz [fazem].

3. Quais são os teus livros preferidos?

- Todos, todos. Eu peço à mãe um livro quando vou comprar compras e a mãe às vezes deixa.

3.1. Mas quais são os teus preferidos?

- Da bruxa, do Urso Martim, do crocodilo [crocodilo] apaixonado, do monstro que tem cores... e muitos, muitos.

4. Os livros que conheces são só de histórias? Se não, quais são os outros que conheces?

- Não Joana. A avó tem um livro das comidas, o pai tem um livro de carros, o mano tem muitos livros da escola e tem aquele livro gordo que mostraste à gente.

4.1. Qual?

- Aquele que tem muitas letras e palavras pequeninas...

4.2. Um dicionário?

- Esse, pois!

5. Costumas ir às livrarias ou às bibliotecas? Se sim, fazer o quê?

- Fomos um dia de autocarro [autocarro] há muito tempo e o avô foi à biblioteca [biblioteca] e eu fui também. O avô leu o jornal e eu sentei nuns bancos vermelhos a ver livros. Tinha muitos livros aquela biblioteca.

6. O pai, a mãe ou os avós contam-te histórias?

- A mãe conta às vezes, mas às vezes ela tem sono e não diz as palavras todas.

7. Achas que os livros são importantes? Porquê?

- São muito improtantes [importantes] porque é divertido e depois fazemos coisas e aprendemos coisas improtantes [importantes] pra [para] quando formos grandes sabermos muito.

Criança 2 (5 anos)

1. Gostas de livros?

- Sim.

2. Preferes jogar no *tablet* ou telemóvel ou “ler” um livro?

- Eu não tenho isso e o telefone do pai já não tem jogos porque ele tirou e eu gosto de ler livros na escola.

3. Quais são os teus livros preferidos?

- Eu gosto do livro dos animais, aquele grande que tem muitas coisas.

3.1. Será a enciclopédia dos animais que está na área dos livros?

- Sim, pois é esse mesmo que é grande, mas eu ainda não sei dizer isso. Também gosto do livro dos monstros que são vermelhos quando estão zangados...

3.2. Será o monstro das cores?

- Sim.

4. Os livros que conheces são só de histórias? Se não, quais são os outros que conheces?

- O meu livro preferido é o dos animais. A ciclopédia [enciclopédia] não é uma história porque esse livro mostra muitas coisas dos animais, a comida, os filhos, a pele...

5. Costumas ir às livrarias ou às bibliotecas? Se sim, fazer o quê?

- Eu já fui à biblioteca com os amigos e já fui com a mana.

5.1. A mana levou-te? O que fizeste lá?

- Sentei no tapete e a senhora disse que eu podia ler os livros todos.

5.2. E tu lêste?

- Todos não porque havia tantos muitos.

6. O pai, a mãe ou os avós contam-te histórias?

- A mana conta histórias engraçadas que fazem-me [me fazem] rir.

7. Achas que os livros são importantes? Porquê?

- Os livros são importantes porque assim eu já sei muitas coisas.

Criança 3 (6 anos)

1. Gostas de livros?

- Eu gosto e tu também gostas.

1.1. Como é que sabes?

- Porque tu disseste um dia.

2. Preferes jogar no *tablet* ou telemóvel ou “ler” um livro?

- Ler os livros, mas eu ainda não sei as letras todas.

3. Quais são os teus livros preferidos?

- Da bruxa e do gato, do menino que era sempre zangado e da Mica que tu fizeste mais a Sara.

3.1. A Sara é a ilustradora que nos visitou?

- Sim. Aquela menina que sabe fazer desenho nos livros.

4. Os livros que conheces são só de histórias? Se não, quais são os outros que conheces?

- Não. Eu sei muitos livros e não são histórias todos.

5. Costumas ir às livrarias ou às bibliotecas? Se sim, fazer o quê?

- Há muito tempo fomos à biblioteca e eu fui e gostei muito.

6. O pai, a mãe ou os avós contam-te histórias?

- A mãe conta às vezes e o pai às vezes também conta. Sabes? A avó não sabe contar histórias dos livros porque ela não sabe as letras.

7. Achas que os livros são importantes? Porquê?

- São importantes não são?

7.1. Não sei. O que achas?

- Sim. Porque vemos tantas coisas que assim já sabemos.

Criança 4 (5 anos)

1. Gostas de livros?

- Sim.

2. Preferes jogar no *tablet* ou telemóvel ou “ler” um livro?

- Ler os livros porque o telemóvel faz doer a cabeça e a mãe diz que só posso comprar um telemóvel quando for grande assim.

3. Quais são os teus livros preferidos?

- Eu gosto das princesas e dos príncipes porque eles casam e gosto do livro do Martim e gosto do livro do monstro que era de muitas cores e era feliz e zangado e assim.

4. Os livros que conheces são só de histórias? Se não, quais são os outros que conheces?

- Eu tenho tantas histórias lá em casa.

4.1. E aqui na escola, há outros livros que não são histórias?

- Sim. O livro dos bichos e o livro da horta que eu pintei e os amigos.

5. Costumas ir às livrarias ou às bibliotecas? Se sim, fazer o quê?

- Sim. O papá lê o jornal do Benfica lá na biblioteca e eu ando lá a ver muito livros e não se podem comprar.

5.1. Então vais à biblioteca?

- Eu vou com o papá e a mãe vai às vezes.

6. O pai, a mãe ou os avós contam-te histórias?

- Eu conto sozinha porque já fiz estes anos que são cinco e a mamã conta na cama a mim e à mana.

7. Achas que os livros são importantes? Porquê?

- Sim. Porque é para sabermos muitas coisas importantes.

▪ **Análise de conteúdo da entrevista**

Categorias	Subcategorias	Evidências	Síntese interpretativa
Os livros	Gosto pelos livros.	<p>Criança 1: “Sim, gosto muito dos livros todos que eu compro”.</p> <p>Criança 2: “Sim”.</p> <p>Criança 3: “Eu gosto e tu também gostas”.</p> <p>Criança 4: “Sim”.</p>	Todas as crianças afirmaram gostar de livros.
	Preferência por jogos de <i>tablet</i> /telemóvel ou leitura de livros.	<p>Criança 1: “Eu gosto dos livros e do telemóvel, mas faz mal aos olhos e os livros não faz [fazem]”.</p> <p>Criança 2: “Eu não tenho isso e o telefone do pai já não tem jogos porque ele tirou e eu gosto de ler livros na escola”.</p> <p>Criança 3: “Ler os livros, mas eu ainda não sei as letras todas”.</p> <p>Criança 4: “Ler os livros porque o telemóvel faz doer a cabeça...”.</p>	Todas as crianças afirmaram que gostam de livros. Revelam, no entanto, que também gostam de jogar no telemóvel. É perceptível que existe a preocupação por parte dos pais em evitar que as crianças tenham acesso aos jogos eletrónicos, tentando transmitir-lhes que o seu uso pode trazer-lhes problemas de saúde.
	Livros preferidos.	<p>Criança 1: “Todos, todos. (...) Da bruxa, do Urso Martim, do crocodilo [crocodilo] apaixonado, do monstro que tem cores... e muitos, muitos”.</p> <p>Criança 2: “Eu gosto do livro dos animais, aquele grande que tem muitas coisas”.</p>	As crianças afirmam ter preferência por diversos livros. De salientar, que referem maioritariamente, os livros utilizados e “elaborados” em conjunto, nas diversas atividades que foram desenvolvidas ao

		<p>“Também gosto do livro dos monstros que são vermelhos quando estão zangados”.</p> <p>“O meu livro preferido é o dos animais”</p> <p>Criança 3: “Da bruxa e do gato, do menino que era sempre zangado e da Mica que tu fizeste mais a Sara”.</p> <p>Criança 4: “Eu gosto das princesas e dos príncipes porque eles casam e gosto do livro do Martim e gosto do livro do monstro que era de muitas cores e era feliz e zangado”.</p>	<p>longo da implementação do Plano de Ação. Destacam-se: o Monstro das Cores, a Enciclopédia da Horta e a Mica Traquina quer ser Bailarina.</p>
<p>Conhecimento sobre os tipos de livros existentes.</p>		<p>Criança 1: “A avó tem um livro das comidas, o pai tem um livro de carros, o mano tem muitos livros da escola e tem aquele livro gordo que mostraste à gente”.</p> <p>Criança 2: “A ciclopédia [enciclopédia] não é uma história porque esse livro mostra muitas coisas dos animais, a comida, os filhos, a pele...”.</p> <p>Criança 3: “Eu sei muitos livros e não são histórias todos”.</p> <p>Criança 4: “Tenho tantas histórias lá em casa...”.</p> <p>“O livro dos bichos e o livro da horta que eu pintei e os amigos”</p>	<p>As crianças reconhecem que não existem apenas livros de histórias. Conseguem identificar vários tipos de livros, tais como: de culinária, livros escolares, enciclopédias e revistas de especialidade (automobilismo).</p>

	<p>O hábito de frequentar livrarias ou bibliotecas, com um propósito.</p>	<p>Criança 1: “O avô foi à biblioteca [biblioteca] e eu fui também. O avô leu o jornal e eu sentei nuns bancos vermelhos a ver livros”.</p> <p>Criança 2: “Eu já fui à biblioteca com os amigos e já fui com a mana”.</p> <p>“A senhora disse que eu podia ler os livros todos...”</p> <p>Criança 3: “Há muito tempo fomos à biblioteca e eu fui e gostei muito”.</p> <p>Criança 4: “O papá lê o jornal do Benfica lá na biblioteca e eu ando lá a ver muito livros...”.</p> <p>“Eu vou com o papá e a mãe vai às vezes”.</p>	<p>Todas as crianças referiram que já foram à biblioteca com os colegas da sala ou com os familiares. Todas reconhecem, que na mesma, podem consultar livros. A criança 1 e 4 identificaram o jornal como tendo sido consultado pelos familiares.</p> <p>Nenhuma das crianças referiu visitas a livrarias.</p>
	<p>O hábito dos familiares contarem histórias.</p>	<p>Criança 1: “A mãe conta às vezes”.</p> <p>Criança 2: “A mana conta histórias engraçadas...”.</p> <p>Criança 3: “A mãe conta às vezes e o pai às vezes também conta”.</p> <p>Criança 4: “A mamã conta na cama a mim e à mana”.</p>	<p>Todas as crianças referem que os familiares lhes contam histórias, com especial relevância para a mãe como sendo a principal contadora. No caso da criança 2, apenas refere que quem conta as histórias é a irmã.</p>

	<p>A importância dos livros e o porquê.</p>	<p>Criança 1: “São muito improtantes [importantes] porque é divertido e depois fazemos coisas e aprendemos coisas improtantes [importantes] pra [para] quando formos grandes sabermos muito”.</p> <p>Criança 2: “Os livros são importantes porque assim eu já sei muitas coisas”.</p> <p>Criança 3: “Sim. Porque vemos tantas coisas que assim já sabemos”.</p> <p>Criança 4: “Sim. Porque é para sabermos muitas coisas importantes”.</p>	<p>Todas as crianças consideram que os livros são importantes para elas, referindo-se aos livros como sendo importantes para a sua aprendizagem. A criança 1 também considera que os livros são divertidos.</p>
--	---------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

▪ **Análise da entrevista às crianças**

Todas as crianças que fizeram parte do estudo afirmam que gostam de livros e mantêm o gosto pelas novas tecnologias, mas associando às mesmas, preocupações relativas a problemas de saúde. Estas preocupações são geralmente transmitidas pelos familiares, manifestando estar atentas a algumas problemáticas emergentes com a elevada utilização de aparelhos eletrónicos por parte das crianças.

Com as respostas das crianças é perceptível que já estão mais atentas aos livros e à sua diversidade quanto ao assunto que podem conter. Já demonstram saber que não existem apenas livros de histórias.

Também se pode perceber que já solicitam a ida a bibliotecas com maior frequência e demonstram saber o que se pode fazer numa biblioteca.

Outro aspeto interessante a destacar é o facto da mãe de cada criança ser a principal leitora de livros, existindo apenas uma delas, que tem como principal contadora, a sua irmã mais velha.

Todas as crianças consideram os livros importantes e demonstram aperceber-se que os livros lhes transmitem e “ensinam” coisas importantes para o seu futuro.

Apêndice G - Observação do envolvimento dos participantes

A Ficha de Observação do Envolvimento da Criança foi aplicada durante a realização de atividades que envolviam o recurso aos livros e onde os níveis de envolvimento pudessem ser observáveis com maior fiabilidade.

Tendo o Plano de Ação sido implementado ao longo de dois semestres de dois anos letivos diferentes e com os mesmos quatro participantes que se mantiveram na mesma sala, foram realizadas as referidas observações durante cinco dias. Em cada dia as crianças foram observadas em períodos de dois minutos cada, três vezes por dia. Efetuaram-se assim, um total de três observações por cada dia e por cada criança, num total de seis minutos diários de observação a cada criança. As observações foram efetuadas em três dias durante o primeiro semestre e os outros dois dias no decorrer do segundo semestre.

As observações decorreram durante a realização das seguintes atividades:

- O baú do tesouro;
- O hospital dos livros;
- A enciclopédia da horta;
- Os vários tipos de suporte escrito - Conhecer, tocar e explorar;
- O livro gigante.

Seguem-se os registos individuais das observações.

Ficha de observação do envolvimento dos participantes

(Adaptado de "Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias")

Nome da criança: **Criança 1**

Data do registo: **5/4/2019**

Número de crianças presentes: **18**

Número de adultos presentes: **2**

Manhã (M) X Tarde (T)	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios (OCEPE) abrangidas pela atividade em desenvolvimento				C.M.	
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.C.				
Descrição de período de 2 minutos cada							E.F.	E.A.	L.O.A.E.	MAT.	
HORA: 10h02 A C1 está muito concentrada na atividade, pintando a caixa que o amigo tinha trazido de casa e que consideraram ser o baú que tinham escolhido para guardar os tesouros.	X					X		X	X	X	
HORA: 11h09 Após a afirmação da C3, em que afirmou "O tesouro não está aí dentro, deve estar nos livros..." o C1 apontando para o baú indaga, "Vamos pôr aqui dentro os livros todos da sala, Joana?"		X				X		X	X	X	
HORA: 11h40 Após proposta de escolha de um livro para colocar no baú do tesouro, a C1 procura um livro na estante, tirando um após outro. Tem dificuldade em optar por qualquer um deles para ver o seu conteúdo. Desiste e afirma que pode ser um qualquer.			X			X		X	X	X	

Legenda: **F.P.S.** - Área de Formação Pessoal e Social; **E.C.** - Área de Expressão e Comunicação; **C.M.** - Área do Conhecimento do Mundo; **E.F.** - Domínio da Educação Física; **E.A.** - Domínio da Educação Artística; **L.O.A.E.** - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **MAT.** - Domínio da Matemática.

Ficha de observação do envolvimento dos participantes

(Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”)

Nome da criança: **Criança 2**Data do registo: **5/4/2019**Número de crianças presentes: **18**Número de adultos presentes: **2**

Manhã (M) X Tarde (T)	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios (OCEPE) abrangidas pela atividade em desenvolvimento				C.M.	
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.C.				
							E.F.	E.A.	L.O.A.E.	MAT.	
HORA: 10h30 A C2 decora a caixa do baú, juntamente com a C4 e mais duas crianças da sala, colando-lhe os autocolantes que tinham trazido de casa. Demonstra estar muito “orgulhosa” por ter sido ela a trazer a caixa que vai ser o baú do tesouro da sala.		X				X		X	X	X	
HORA: 11h02 A C2 olha para a caixa a que chamaram baú de tesouro e questiona muito intrigada: “O baú ainda está vazio. Onde está o tesouro?”. Parece ansioso pela resposta.		X				X		X	X	X	
HORA: 11h44 Após proposta de escolha de um livro para colocar no baú do tesouro. A C2 folheia apenas um livro que tirou da prateleira e após alguns segundos diz que é aquele. Questionado se queria ver outros livros, afirma que não.			X			X		X	X	X	

Legenda: **F.P.S.** - Área de Formação Pessoal e Social; **E.C.** - Área de Expressão e Comunicação; **C.M.** - Área do Conhecimento do Mundo; **E.F.** - Domínio da Educação Física; **E.A.** - Domínio da Educação Artística; **L.O.A.E.** - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **MAT.** - Domínio da Matemática.

Ficha de observação do envolvimento dos participantes

(Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”)

Nome da criança: **Criança 3**Data do registo: **5/4/2019**Número de crianças presentes: **18**Número de adultos presentes: **2**

Manhã (M) X Tarde (T)	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios (OCEPE) abrangidas pela atividade em desenvolvimento				C.M.	
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.C.				
							E.F.	E.A.	L.O.A.E.	MAT.	
HORA: 10h05 A C3 ajuda a C2 a pintar o lado lateral da caixa, partilhando ideias com as restantes crianças sobre as cores a aplicar e aceitando as sugestões que lhe são dadas.	X					X		X	X	X	
HORA: 11h06 A C3 pega num livro que retira da estante, abre-o e partilha com todos a sua versão muito interessante sobre os tesouros: “O tesouro não está aí dentro, deve estar nos livros, como a mamã disse. Vamos ver se estão aqui...”	X					X		X	X	X	
HORA: 11h47 Após proposta de escolha de um livro para colocar no baú do tesouro, a C3 tira quatro livros da prateleira, folheia algumas páginas de um livro. Após alguns instantes opta por ele e senta-se a brincar com os dedos.			X			X		X	X	X	

Legenda: **F.P.S.** - Área de Formação Pessoal e Social; **E.C.** - Área de Expressão e Comunicação; **C.M.** - Área do Conhecimento do Mundo; **E.F.** - Domínio da Educação Física; **E.A.** - Domínio da Educação Artística; **L.O.A.E.** - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **MAT.** - Domínio da Matemática.

Ficha de observação do envolvimento dos participantes

(Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”)

Nome da criança: **Criança 4**Data do registo: **5/4/2019**Número de crianças presentes: **18**Número de adultos presentes: **2**

Manhã (M) X Tarde (T)	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios (OCEPE) abrangidas pela atividade em desenvolvimento				C.M.	
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.C.				
							E.F.	E.A.	L.O.A.E.	MAT.	
HORA: 10h33 A C4 decora juntamente com a C2 e com mais duas crianças da sala a caixa do baú, colando-lhe os autocolantes. Cola apenas um autocolante e depois distrai-se da atividade, brincando com outra criança do grupo.			X			X		X	X	X	
HORA: 11h13 A C4 depois de pedir o livro emprestado à C3 que o retirou da estante, abre o mesmo e afirma pensativamente: “Eu preciso que o pai me conte uma história de encantar para não ter pesadelos à noite! E consigo mesmo não ter, por magia.”		X				X		X	X	X	
HORA: 11h50 Após proposta de escolha de um livro para colocar no baú do tesouro, o C4 tira dois livros e após os folhear, afirma que não sabe qual colocar no baú para ser o “tesouro”. Após alguma insistência para escolher, opta por um deles sem aparente interesse.			X			X		X	X	X	

Legenda: **F.P.S.** - Área de Formação Pessoal e Social; **E.C.** - Área de Expressão e Comunicação; **C.M.** - Área do Conhecimento do Mundo; **E.F.** - Domínio da Educação Física; **E.A.** - Domínio da Educação Artística; **L.O.A.E.** - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **MAT.** - Domínio da Matemática.

Ficha de observação do envolvimento dos participantes

(Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”)

Nome da criança: **Criança 1**Data do registo: **2/5/2019**Número de crianças presentes: **5**Número de adultos presentes: **1**

Manhã (M) X Tarde (T)	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios (OCEPE) abrangidas pela atividade em desenvolvimento					
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.C.			C.M.	
							E.F.	E.A.	L.O.A.E.	MAT.	
HORA: 10h15 Após a proposta das crianças que queriam colar os livros estragados da sala, a C1 e a C3 procuram livros que se encontrem estragados. A C1 encontra um livro com uma página rasgada. Coloca-o de parte e senta-se. Ajudada e incentivada continua a procurar outros livros.		X				X		X	X		X
HORA: 10h50 A C1 identifica facilmente os estragos patentes nos livros escolhidos para arranjar pelas crianças e afirma: “este livro da folha rasgada é muito giro, temos mesmo que arranjá-lo!”	X					X		X	X		X
HORA: 11h40 A C1 encontra-se muito aplicada na realização da tarefa de arranjo dos livros. Solicita ajuda várias vezes na aplicação da fita cola. Revela entusiasmo pela atividade e afirma: “Há livros que são giros, mas estes estão feios porque estão velhos”.	X					X		X	X		X

Legenda: **F.P.S.** - Área de Formação Pessoal e Social; **E.C.** - Área de Expressão e Comunicação; **C.M.** - Área do Conhecimento do Mundo; **E.F.** - Domínio da Educação Física; **E.A.** - Domínio da Educação Artística; **L.O.A.E.** - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **MAT.** - Domínio da Matemática.

Ficha de observação do envolvimento dos participantes

(Adaptado de “Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias”)

Nome da criança: **Criança 2**

Data do registo: **2/5/2019**

Número de crianças presentes: **5**

Número de adultos presentes: **1**

Manhã (M) X Tarde (T)	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios (OCEPE) abrangidas pela atividade em desenvolvimento				C.M.	
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.C.				
							E.F.	E.A.	L.O.A.E.	MAT.	
HORA: 10h19 Após a proposta das crianças que queriam colar os livros estragados da sala, a C2 encontra um livro com duas partes separadas. Pega nele e coloca-o em cima da mesa à espera de instruções e questiona: “E agora Joana, o que fazemos para arranjar este?”		X				X		X	X		X
HORA: 10h54 A C2 retira um livro que tem duas partes completamente separadas e tenta dobrar as duas páginas exteriores e fechar o livro em simultâneo. Depois de o abrir novamente, verifica que o livro continua separado e fica com uma expressão de frustração.		X				X		X	X		X
HORA: 11h43 A C2 encontra-se muito empenhada em resolver a situação do livro separado em duas partes que é o mais danificado entre todos. Solicita ajuda e após terminado o arranjo do mesmo, sente-se feliz com o trabalho realizado e afirma: “Estavam muito rasgados, mas há muitos livros bonitos.”	X					X		X	X		X

Legenda: **F.P.S.** - Área de Formação Pessoal e Social; **E.C.** - Área de Expressão e Comunicação; **C.M.** - Área do Conhecimento do Mundo; **E.F.** - Domínio da Educação Física; **E.A.** - Domínio da Educação Artística; **L.O.A.E.** - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **MAT.** - Domínio da Matemática.

Ficha de observação do envolvimento dos participantes

(Adaptado de "Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias")

Nome da criança: **Criança 3**Data do registo: **2/5/2019**Número de crianças presentes: **5**Número de adultos presentes: **1**

Manhã (M) X Tarde (T)	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios (OCEPE) abrangidas pela atividade em desenvolvimento				C.M.	
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.C.				
Descrição de período de 2 minutos cada							E.F.	E.A.	L.O.A.E.	MAT.	
HORA: 10h15 Após a proposta das crianças que queriam colar os livros estragados da sala, a C3 e a C1 procuram livros que sejam para arranjar. A C3 procura cuidadosamente os livros que considera estragados e leva três para a mesa de apoio à área dos livros.	X					X		X	X		X
HORA: 10h58 A C3 consulta os livros recolhidos, escolhe dois deles e afirma: "Não sabia que tínhamos esta história aqui! Eu quero colar já este!" Pega num dos rolos de fita-cola e começa a tentar puxar a fita para iniciar a colagem.	X					X		X	X		X
HORA: 11h48 A C3 tenta arranjar um livro que já estava colado com fita-cola e afirma: "Este já tem fita-cola velha, vamos pôr uma nova." Não estando a conseguir retirar a fita cola velha perde o interesse na continuação da tarefa. Com ajuda, continua a realizá-la.		X				X		X	X		X

Legenda: **F.P.S.** - Área de Formação Pessoal e Social; **E.C.** - Área de Expressão e Comunicação; **C.M.** - Área do Conhecimento do Mundo; **E.F.** - Domínio da Educação Física; **E.A.** - Domínio da Educação Artística; **L.O.A.E.** - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **MAT.** - Domínio da Matemática.

Ficha de observação do envolvimento dos participantes

(Adaptado de "Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias")

Nome da criança: **Criança 4**Data do registo: **2/5/2019**Número de crianças presentes: **5**Número de adultos presentes: **1**

Manhã (M) X Tarde (T)	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios (OCEPE) abrangidas pela atividade em desenvolvimento				C.M.	
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.C.				
Descrição de período de 2 minutos cada							E.F.	E.A.	L.O.A.E.	MAT.	
HORA: 10h23 Após a proposta das crianças que queriam colar os livros estragados da sala, a C4 está indecisa sobre quais os livros que estão estragados. Com o apoio da estagiária, recolhe dois livros para arranjar. Revelou ter dificuldades em identificar os livros danificados.			X			X		X	X		X
HORA: 11h04 A C4 folheia cuidadosamente um dos livros. Encontra uma folha rasgada, deixa o livro aberto, coloca-o de lado e pega noutro livro que começa a folhear. Encontra uma folha ligeiramente solta, coloca o livro de lado e afirma: "Joana, este também está estragado."		X				X		X	X		X
HORA: 11h50 A C4 tenta colar com fita cola o livro que tinha ao seu cuidado. Não o conseguindo fazer, solicita ajuda para manusear a fita-cola e faz a seguinte observação: "Os amigos estragam os livros todos porque não têm cuidado nenhum." Desta afirmação surgiu uma conversa e uma atividade sobre as regras da área dos livros.	X					X		X	X		X

Legenda: **F.P.S.** - Área de Formação Pessoal e Social; **E.C.** - Área de Expressão e Comunicação; **C.M.** - Área do Conhecimento do Mundo; **E.F.** - Domínio da Educação Física; **E.A.** - Domínio da Educação Artística; **L.O.A.E.** - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **MAT.** - Domínio da Matemática.

Ficha de observação do envolvimento dos participantes

(Adaptado de "Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias")

Nome da criança: **Criança 1**

Data do registo: **30/5/2019**

Número de crianças presentes: **19**

Número de adultos presentes: **2**

Manhã (M) X Tarde (T)	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios (OCEPE) abrangidas pela atividade em desenvolvimento				C.M.	
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.C.				
Descrição de período de 2 minutos cada							E.F.	E.A.	L.O.A.E.	MAT.	
HORA: 09h40 Decorrente da atividade da elaboração de um "livro" a que se chamou a "Enciclopédia da horta", a C1 consulta um exemplo de enciclopédia, folheando-a cuidadosamente e muito atenta ao seu conteúdo.	X					X		X	X		X
HORA: 10h35 A C1, muito compenetrada, faz pequenas bolas de papel para representar os vegetais a crescerem na terra. Coloca-os de parte para serem colados na página "O que faz a horta crescer".	X					X		X	X		X
HORA: 11h00 A C1 elabora a capa da enciclopédia da horta com a C3. Ambas, permanecem muito entusiasmadas nas tarefas de desenho e de pintura, até à sua conclusão.	X					X		X	X		X

Legenda: **F.P.S.** - Área de Formação Pessoal e Social; **E.C.** - Área de Expressão e Comunicação; **C.M.** - Área do Conhecimento do Mundo; **E.F.** - Domínio da Educação Física; **E.A.** - Domínio da Educação Artística; **L.O.A.E.** - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **MAT.** - Domínio da Matemática.

Ficha de observação do envolvimento dos participantes

(Adaptado de "Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias")

Nome da criança: **Criança 2**

Data do registo: **30/5/2019**

Número de crianças presentes: **19**

Número de adultos presentes: **2**

Manhã (M) X Tarde (T)	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios (OCEPE) abrangidas pela atividade em desenvolvimento				C.M.	
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.C.				
Descrição de período de 2 minutos cada							E.F.	E.A.	L.O.A.E.	MAT.	
HORA: 09h44 Decorrente da atividade da elaboração de um "livro" a que se chamou a "Enciclopédia da horta", a C2 folheia muito rapidamente um exemplo de enciclopédia, não prestando muita atenção ao seu conteúdo. Fica algum tempo a admirar a ilustração da capa.		X				X		X	X		X
HORA: 10h39 A C2 aplica cola "batom" nas bolas de papel que a C1 vai fazendo. Cola-as na página "O que faz a horta crescer". Encontra-se a realizar o trabalho de forma muito cuidadosa e persistente.	X					X		X	X		X
HORA: 11h40 A C2 e a C4 fazem parte do grupo de quatro crianças que se voluntariaram para fazer a apresentação da enciclopédia da horta. A C2 está entusiasmada e explica às crianças, utilizando palavras suas, todos os desenhos que fizeram.	X					X		X	X		X

Legenda: **F.P.S.** - Área de Formação Pessoal e Social; **E.C.** - Área de Expressão e Comunicação; **C.M.** - Área do Conhecimento do Mundo; **E.F.** - Domínio da Educação Física; **E.A.** - Domínio da Educação Artística; **L.O.A.E.** - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **MAT.** - Domínio da Matemática.

Ficha de observação do envolvimento dos participantes

(Adaptado de "Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias")

Nome da criança: **Criança 3**

Data do registo: **30/5/2019**

Número de crianças presentes: **19**

Número de adultos presentes: **2**

Manhã (M) X Tarde (T)	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios (OCEPE) abrangidas pela atividade em desenvolvimento				C.M.	
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.C.				
Descrição de período de 2 minutos cada							E.F.	E.A.	L.O.A.E.	MAT.	
HORA: 09h48 Decorrente da atividade da elaboração de um "livro" a que se chamou a "Enciclopédia da horta", a C3 folheia um exemplo de enciclopédia. Toma muita atenção ao seu conteúdo e exclama: "Este livro não é uma história!"	X					X		X	X		X
HORA: 10h43 A C3, auxiliada pela C4, desenham um espantalho para colocarem na horta para assustar os pássaros. Inicia a pintura do mesmo. A C3 mantém-se bastante concentrada na tarefa que realiza.	X					X		X	X		X
HORA: 11h00 A C3 elabora a capa da enciclopédia da horta com a C1. A C3 permanece muito entusiasmada nas tarefas de desenho e pintura.	X					X		X	X		X

Legenda: **F.P.S.** - Área de Formação Pessoal e Social; **E.C.** - Área de Expressão e Comunicação; **C.M.** - Área do Conhecimento do Mundo; **E.F.** - Domínio da Educação Física; **E.A.** - Domínio da Educação Artística; **L.O.A.E.** - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **MAT.** - Domínio da Matemática.

Ficha de observação do envolvimento dos participantes

(Adaptado de "Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias")

Nome da criança: **Criança 4**Data do registo: **30/5/2019**Número de crianças presentes: **19**Número de adultos presentes: **2**

Manhã (M) X Tarde (T)	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios (OCEPE) abrangidas pela atividade em desenvolvimento				C.M.	
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.C.				
Descrição de período de 2 minutos cada							E.F.	E.A.	L.O.A.E.	MAT.	
HORA: 10h00 Decorrente da atividade da elaboração de um "livro" a que se chamou a "Enciclopédia da horta", a C4 folheia atentamente um exemplo de enciclopédia que recebeu da C3 e diz-lhe: "Tem muitos bichos, se calhar é uma história de bichos".	X					X		X	X		X
HORA: 10h46 A C4 depois de ajudar a C3 a desenhar o espantalho para colocarem na horta para assustar os pássaros, acaba de pintar o espantalho, tarefa que a C3 tinha iniciado. Persiste na pintura até a mesma se encontrar terminada.	X					X		X	X		X
HORA: 11h40 A C4 demonstra-se confortável com a exposição pública e encontra-se muito orgulhosa por apresentar o trabalho efetuado à sala azul. Folheia as páginas, enquanto a C2 explica o que desenharam nas mesmas. Manteve-se muito concentrada na realização da tarefa.	X					X		X	X		X

Legenda: **F.P.S.** - Área de Formação Pessoal e Social; **E.C.** - Área de Expressão e Comunicação; **C.M.** - Área do Conhecimento do Mundo; **E.F.** - Domínio da Educação Física; **E.A.** - Domínio da Educação Artística; **L.O.A.E.** - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **MAT.** - Domínio da Matemática.

Ficha de observação do envolvimento dos participantes

(Adaptado de "Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias")

Nome da criança: **Criança 1**Data do registo: **4/12/2019**Número de crianças presentes: **19**Número de adultos presentes: **2**

Manhã (M) X Tarde (T)	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios (OCEPE) abrangidas pela atividade em desenvolvimento				C.M.	
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.C.				
							E.F.	E.A.	L.O.A.E.	MAT.	
HORA: 09h55 Perguntada sobre que outros tipos de livros conheciam sem serem só histórias, a C1 mantém-se atenta, pensativa e responde que conhece os livros da escola do mano.		X				X		X	X		
HORA: 10h36 A C1 pega nos vários tipos de suporte escrito que se encontram dispostos à frente dele e olha atentamente para as capas de cada um. Pega na revista e desfolha-a com muita atenção, mantendo-se a observar o conteúdo das páginas durante algum tempo.	X					X		X	X		
HORA: 11h15 Após uma explicação do que cada suporte escrito contém, a C1 interessa-se também pelo jornal e fica a observá-lo. Desfolha-o durante o tempo em que se realiza esta observação.	X					X		X	X		

Legenda: **F.P.S.** - Área de Formação Pessoal e Social; **E.C.** - Área de Expressão e Comunicação; **C.M.** - Área do Conhecimento do Mundo; **E.F.** - Domínio da Educação Física; **E.A.** - Domínio da Educação Artística; **L.O.A.E.** - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **MAT.** - Domínio da Matemática.

Ficha de observação do envolvimento dos participantes

(Adaptado de "Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias")

Nome da criança: **Criança 2**Data do registo: **4/12/2019**Número de crianças presentes: **19**Número de adultos presentes: **2**

Manhã (M) X Tarde (T)	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios (OCEPE) abrangidas pela atividade em desenvolvimento				C.M.	
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.C.				
Descrição de período de 2 minutos cada							E.F.	E.A.	L.O.A.E.	MAT.	
HORA: 09h58 Perguntada sobre que outro tipo de livros conhecia sem serem só histórias, a C2 afirma que conhece também as revistas de motas. Ouve a conversa e mantém-se atenta à espera de novas perguntas.	X					X		X	X		
HORA: 10h40 A C2 pega nos vários tipos de suporte escrito que se encontram dispostos à sua frente. Pega de imediato num livro escolar e questiona se é um daqueles que vai ter quando for para a escola dos crescidos. Olha para a capa por bastante tempo, abre-o e olha para as páginas abertas. Pousa-o um pouco depois e pega no livro de histórias.	X					X		X	X		
HORA: 11h18 Após uma explicação do que cada suporte escrito contém, a C2 interessa-se agora pela revista ilustrada e desfolha-a durante bastante tempo.	X					X		X	X		

Legenda: **F.P.S.** - Área de Formação Pessoal e Social; **E.C.** - Área de Expressão e Comunicação; **C.M.** - Área do Conhecimento do Mundo; **E.F.** - Domínio da Educação Física; **E.A.** - Domínio da Educação Artística; **L.O.A.E.** - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **MAT.** - Domínio da Matemática.

Ficha de observação do envolvimento dos participantes

(Adaptado de "Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias")

Nome da criança: **Criança 3**Data do registo: **4/12/2019**Número de crianças presentes: **19**Número de adultos presentes: **2**

Manhã (M) X Tarde (T)	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios (OCEPE) abrangidas pela atividade em desenvolvimento				C.M.	
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.C.				
Descrição de período de 2 minutos cada							E.F.	E.A.	L.O.A.E.	MAT.	
HORA: 10h03 Perguntada sobre que outro tipo de livros conhecia sem serem só histórias, a C3 responde que conhece as revistas, os livros da escola e as histórias dos crescidos que o pai tem em casa. Participa na conversa e mantém-se muito atenta.	X					X		X	X		
HORA: 10h44 A C3 olha para os vários tipos de suporte escrito que se encontram dispostos à sua frente, mas não pega em nenhum de imediato. Após alguma insistência para que os explorasse, pega na enciclopédia da horta que o grupo tinha elaborado e afirma que ficou muito bonito.		X				X		X	X		
HORA: 11h21 Após uma explicação do que cada suporte escrito contém, a C3, foca-se no livro de "histórias de adultos", folheia-o e afirma: "Este livro é feio, só tem letras..." Pousa-o cuidadosamente e pega no jornal, olhando atentamente para a capa.	X					X		X	X		

Legenda: **F.P.S.** - Área de Formação Pessoal e Social; **E.C.** - Área de Expressão e Comunicação; **C.M.** - Área do Conhecimento do Mundo; **E.F.** - Domínio da Educação Física; **E.A.** - Domínio da Educação Artística; **L.O.A.E.** - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **MAT.** - Domínio da Matemática.

Ficha de observação do envolvimento dos participantes

(Adaptado de "Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias")

Nome da criança: **Criança 4**Data do registo: **4/12/2019**Número de crianças presentes: **19**Número de adultos presentes: **2**

Manhã (M) X Tarde (T)	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios (OCEPE) abrangidas pela atividade em desenvolvimento				C.M.	
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.C.				
Descrição de período de 2 minutos cada							E.F.	E.A.	L.O.A.E.	MAT.	
HORA: 10h06 Perguntada sobre que outro tipo de livros conhecia sem serem só histórias, a C4 afirma que conhece a enciclopédia e outros, muitos.... Desvia o olhar e dispersa-se conversando com outra criança que se encontra sentada atrás dela. Não tomando atenção à continuação das respostas das outras crianças.			X			X		X	X		
HORA: 10h48 A C4 olha para os vários tipos de suporte escrito que se encontram dispostos à sua frente e pega de imediato no jornal desportivo. Desfolha-o e parece ficar muito surpreendida com o que vê. Após cerca de 1 minuto, pega num livro escolar e desfolha-o demonstrando muito interesse no que vê.	X					X		X	X		
HORA: 11h24 A C4 volta a interessar-se pelo jornal e cheirando-o afirma que tem um cheiro muito esquisito. Volta a desfolhá-lo e aponta para as imagens do futebol e afirma: "Estes aqui são do Benfica. Eu e o meu pai somos do Benfica, e tu Joana? És de quem?" Pergunta.	X					X		X	X		

Legenda: **F.P.S.** - Área de Formação Pessoal e Social; **E.C.** - Área de Expressão e Comunicação; **C.M.** - Área do Conhecimento do Mundo; **E.F.** - Domínio da Educação Física; **E.A.** - Domínio da Educação Artística; **L.O.A.E.** - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **MAT.** - Domínio da Matemática.

Ficha de observação do envolvimento dos participantes

(Adaptado de "Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias")

Nome da criança: **Criança 1**Data do registo: **22/01/2020**Número de crianças presentes: **18**Número de adultos presentes: **3**

Manhã (M) X	Tarde (T)	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios (OCEPE) abrangidas pela atividade em desenvolvimento				C.M.
		5	4	3	2	1	F.P.S.	E.C.			
Descrição de período de 2 minutos cada							E.F.	E.A.	L.O.A.E.	MAT.	
		X					X		X	X	
HORA: 10h06 Na atividade de elaboração do livro gigante, questionada sobre o que é um livro, a C1, depois de se mostrar muito pensativa, responde: "Um livro é um tesouro. A mãe também diz que são." Continuou a olhar para a Estagiária e para a educadora cooperante como se esperasse um sinal de aprovação.											
		X					X		X	X	
HORA: 10h36 A C1 encontra-se com a C2 a passar com um marcador por cima das letras dos títulos, que tinham sido previamente escritos a lápis pela estagiária. A C1 encontra-se muito compenetrada na realização da tarefa e demonstra estar muito motivada a fazê-lo.											
		X					X		X	X	
HORA: 11h15 A C1 ilustra uma página do livro gigante fazendo desenhos e pintando os mesmos. Encontrase muito absorvida pela tarefa que realiza.											

Legenda: **F.P.S.** - Área de Formação Pessoal e Social; **E.C.** - Área de Expressão e Comunicação; **C.M.** - Área do Conhecimento do Mundo; **E.F.** - Domínio da Educação Física; **E.A.** - Domínio da Educação Artística; **L.O.A.E.** - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **MAT.** - Domínio da Matemática.

Ficha de observação do envolvimento dos participantes

(Adaptado de "Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias")

Nome da criança: **Criança 2**Data do registo: **22/01/2020**Número de crianças presentes: **18**Número de adultos presentes: **3**

Manhã (M) X Tarde (T)	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios (OCEPE) abrangidas pela atividade em desenvolvimento				C.M.	
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.C.				
Descrição de período de 2 minutos cada							E.F.	E.A.	L.O.A.E.	MAT.	
HORA: 10h09 Na atividade de elaboração do livro gigante, questionada sobre o que é um livro, a C2 fica pensativa algum tempo e segundos depois afirma: "Os livros são sonhos e têm muitos e são bonitos". Fica muito sorridente depois da afirmação que fez, segura do que afirmou.	x					x		x	x		
HORA: 10h40 A C2 encontra-se com a C1 a passar com um marcador por cima das letras dos títulos, que tinham sido previamente escritos a lápis pela estagiária. A C2 revela-se muito perfeccionista na tarefa que realiza. Solicita ajuda, pois, acha que não está a ficar muito bem. Após explicação prossegue com a tarefa autonomamente.	x					x		x	x		
HORA: 11h18 A C2 recorta ilustrações que ela própria fez. Realiza a tarefa muito concentrada e fá-la ininterruptamente durante a realização desta observação.	x					x		x	x		

Legenda: **F.P.S.** - Área de Formação Pessoal e Social; **E.C.** - Área de Expressão e Comunicação; **C.M.** - Área do Conhecimento do Mundo; **E.F.** - Domínio da Educação Física; **E.A.** - Domínio da Educação Artística; **L.O.A.E.** - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **MAT.** - Domínio da Matemática.

Ficha de observação do envolvimento dos participantes

(Adaptado de "Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias")

Nome da criança: **Criança 3**Data do registo: **22/01/2020**Número de crianças presentes: **18**Número de adultos presentes: **3**

Manhã (M) X Tarde (T)	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios (OCEPE) abrangidas pela atividade em desenvolvimento				C.M.	
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.C.				
Descrição de período de 2 minutos cada							E.F.	E.A.	L.O.A.E.	MAT.	
HORA: 10h00 Na atividade de elaboração do livro gigante, questionada sobre o que é um livro, a C3 respondeu: "É nosso amigo e tem muita imaginação". Continuou atenta a ouvir as respostas das outras crianças.	X					X		X	X		
HORA: 10h44 A C3, orientada pela Estagiária e pela educadora cooperante, encontra-se com a C4 a escrever (copiar) letra a letra, palavras que foram escritas previamente numa folha separada. Encontra-se muito motivada, nervosa, mas persistente na tarefa que realiza.	X					X		X	X		
HORA: 11h21 A C3 cola algumas das ilustrações realizadas pelas crianças nas páginas do livro gigante com o apoio da Estagiária. Realiza a tarefa com receio de estragar todo o trabalho já realizado, mas persiste na realização da mesma, com muito cuidado e motivação.	X					X		X	X		

Legenda: **F.P.S.** - Área de Formação Pessoal e Social; **E.C.** - Área de Expressão e Comunicação; **C.M.** - Área do Conhecimento do Mundo; **E.F.** - Domínio da Educação Física; **E.A.** - Domínio da Educação Artística; **L.O.A.E.** - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **MAT.** - Domínio da Matemática.

Ficha de observação do envolvimento dos participantes

(Adaptado de "Projeto desenvolvendo a qualidade em parcerias")

Nome da criança: **Criança 4**Data do registo: **22/01/2020**Número de crianças presentes: **18**Número de adultos presentes: **3**

Manhã (M) X Tarde (T)	Nível de envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios (OCEPE) abrangidas pela atividade em desenvolvimento				C.M.	
	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.C.				
Descrição de período de 2 minutos cada							E.F.	E.A.	L.O.A.E.	MAT.	
HORA: 10h06 Na atividade de elaboração do livro gigante, questionada sobre o que é um livro, a C4 respondeu muito espontaneamente: "Um livro é para aprender". Continuou a olhar para as outras crianças à espera de mais respostas, confiante na resposta que deu.	X					X		X	X		
HORA: 10h48 A C4 orientada pela Estagiária e pela educadora cooperante, encontra-se com a C3 a escrever (copiar) letra a letra, palavras que foram escritas previamente numa folha separada. Realiza a tarefa cuidadosamente e ciente da responsabilidade da tarefa, pois, como afirma, está a escrever um livro verdadeiro.	X					X		X	X		
HORA: 11h55 A C4 foi uma das crianças que se voluntariou para ajudar a expor o livro gigante no <i>placard</i> de cortiça da escola. Realiza a tarefa muito contente e orgulhosa por o fazer.	X					X		X	X		

Legenda: **F.P.S.** - Área de Formação Pessoal e Social; **E.C.** - Área de Expressão e Comunicação; **C.M.** - Área do Conhecimento do Mundo; **E.F.** - Domínio da Educação Física; **E.A.** - Domínio da Educação Artística; **L.O.A.E.** - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **MAT.** - Domínio da Matemática.

Apêndice H - Questionário aos Encarregados de Educação

▪ Guião do questionário

Foram os Encarregados de Educação das crianças informados sobre a finalidade deste questionário, bem como, da pretensão do tratamento e análise dos dados a recolher.

Estagiária/Investigadora: Joana Duarte

Entrevistados: Encarregado de Educação das onze crianças que permaneceram na sala nos dois anos letivos (2 semestres) – durante a implementação do Plano de Ação.

Dia da solicitação do questionário: 28 de janeiro de 2020.

Objetivos do questionário:

- Perceber se o Encarregado de Educação das crianças teve conhecimento do projeto “Os livros são tesouros” e das atividades realizadas no seu âmbito;
- Conhecer a perceção do Encarregado de Educação sobre possíveis mudanças de comportamento do seu educando face aos livros, durante a implementação do Plano de Ação;
- Conhecer a opinião do Encarregado de Educação acerca da relevância das atividades desenvolvidas;
- Conhecer a opinião do Encarregado de Educação sobre o que considerou mais importante ou prazeroso para o seu educando com a implementação do projeto “Os livros são tesouros”.



Instituto Superior de Ciências Educativas

Questionário aos Encarregados de Educação

Exmo (a) Sr.(ª) Encarregado(a) de Educação

Eu, Joana B. Cabral Duarte, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no Instituto Superior de Ciências Educativas, comprometo-me a tratar os dados recolhidos neste questionário de acordo com as regras estabelecidas de confidencialidade e anonimato. A informação recolhida servirá unicamente para fins académicos, estando a identidade e a privacidade da mesma assegurada.

I

1) Teve conhecimento do projeto “Os livros são tesouros”, desenvolvido na sala de jardim de infância do seu educando? Assinale com um X.

a) Sim ____ b) Não ____

2) De que atividades teve conhecimento dentro deste projeto? Assinale com X.

- a) “Vamos decorar o nosso Baú do Tesouro” ____
- b) “Vamos votar” ____
- c) “Hospital dos livros” ____
- d) “As regras da área dos livros” ____
- e) “A caça ao tesouro” ____
- f) “Um tesouro, duas histórias” ____
- g) “A enciclopédia da Horta” ____
- h) “Hoje sinto-me...” – Grelha das emoções ____
- i) “Vamos contar monstros” ____
- j) “Jogo da Monstraca” ____
- k) “Mexer com as emoções” ____
- l) “Mudámos a cor dos cravos” ____
- m) Os vários tipos de suporte escrito – “Conhecer, tocar, explorar” ____
- n) Jornal da Lapónia ____
- o) “Vamos conhecer uma escritora” ____
- p) “Vamos conhecer uma ilustradora” ____
- q) “Vamos conhecer uma Gráfica/Editora” ____
- r) “O livro gigante” ____
- s) Não tive conhecimento de nenhuma das atividades supracitadas ____

2.1) Como teve conhecimento das atividades? Assinale com X.

- a) Através do meu educando ____
- b) Através da educadora ____
- c) Através das exposições no exterior da sala ____
- d) Pelo convite à participação ____
- d) Não tive conhecimento ____

3) Existiram, neste período de intervenção da estagiária na sala vermelha, mudanças de comportamento do seu educando face aos livros? Assinale com um X.

- a) Sim ____
- b) Não ____

3.1) Se respondeu “sim”, identifique as mudanças mais relevantes verificadas (até ao máximo de três).

II

1) Considere as afirmações abaixo, classificando-as de 0 a 5, sendo 0 “Não tive conhecimento”, 1 “Irrelevante”, 2 “Pouco interessante”, 3 “Interessante”, 4 “Relevante” e 5 “Muito relevante”.

- a) A criação do “Baú do tesouro” e as atividades levadas a cabo através do mesmo (“Vamos decorar o nosso Baú do Tesouro”, “Vamos votar”, “Hospital dos livros”, “As regras da área dos livros”, “A caça ao tesouro” e “Um tesouro, duas histórias”)

0	1	2	3	4	5

- b) O pedido de envolvimento dos encarregados de educação através da leitura em casa da história “Desculpa...por acaso és uma bruxa?” e a criação do respetivo “tesouro”.

0	1	2	3	4	5

- c) A criação da “enciclopédia da horta” em paralelo ao projeto da “Horta Pedagógica” levada a cabo pelo jardim de infância.

0	1	2	3	4	5

- d) A exploração do livro “O Monstro das Cores” através das atividades relacionadas com o mesmo (“Hoje sinto-me...” – Grelha das emoções, “Vamos contar monstros”, “Jogo da Monstraca”, “Mexer com as emoções” e “Mudámos a cor dos cravos”).

0	1	2	3	4	5

- e) A exploração dos vários tipos de suporte escrito e, conseqüentemente, a realização do Jornal da Lapónia com a participação dos Encarregados de Educação.

0	1	2	3	4	5

- f) A experiência de comunicar com uma ilustradora.

0	1	2	3	4	5

- g) A experiência de comunicar com uma escritora.

0	1	2	3	4	5

- h) Compreender “o processo de construção” de um livro, através do vídeo “Como se faz um livro”, da autoria da Areal Editora.

0	1	2	3	4	5

- i) A participação dos encarregados de educação em atividades iniciadas no jardim de infância.

0	1	2	3	4	5

III

1) O que considerou mais importante ou prazeroso para o seu educando, em todo o projeto “Os livros são tesouros”?

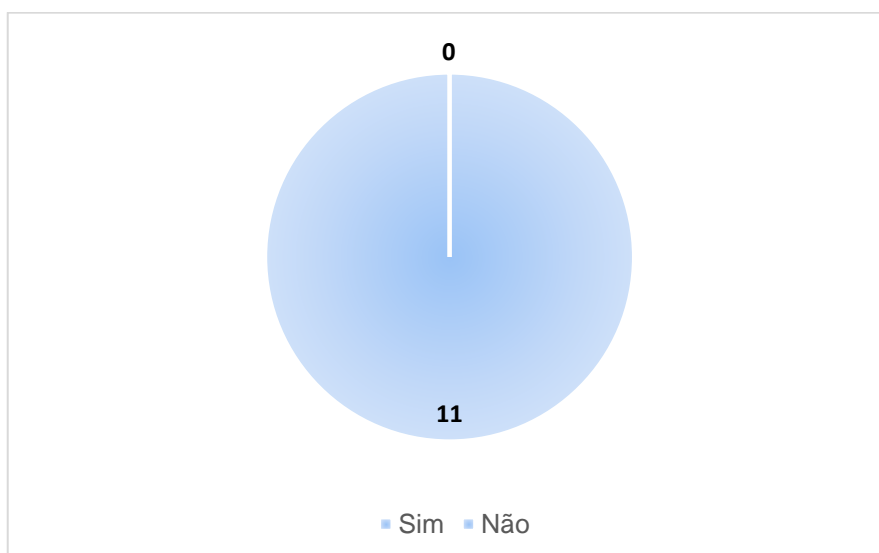
1.1) Que outras iniciativas poderiam ter sido desenvolvidas?

▪ **Análise do Questionário aos Encarregados de Educação**

O questionário dirigiu-se ao Encarregado de Educação das onze crianças que permaneceram na sala durante os dois anos letivos em que decorreu toda a implementação do Plano de Ação (2 semestres em anos letivos diferentes – 2º semestre de 2018/2019 e 1º semestre 2019/2020).

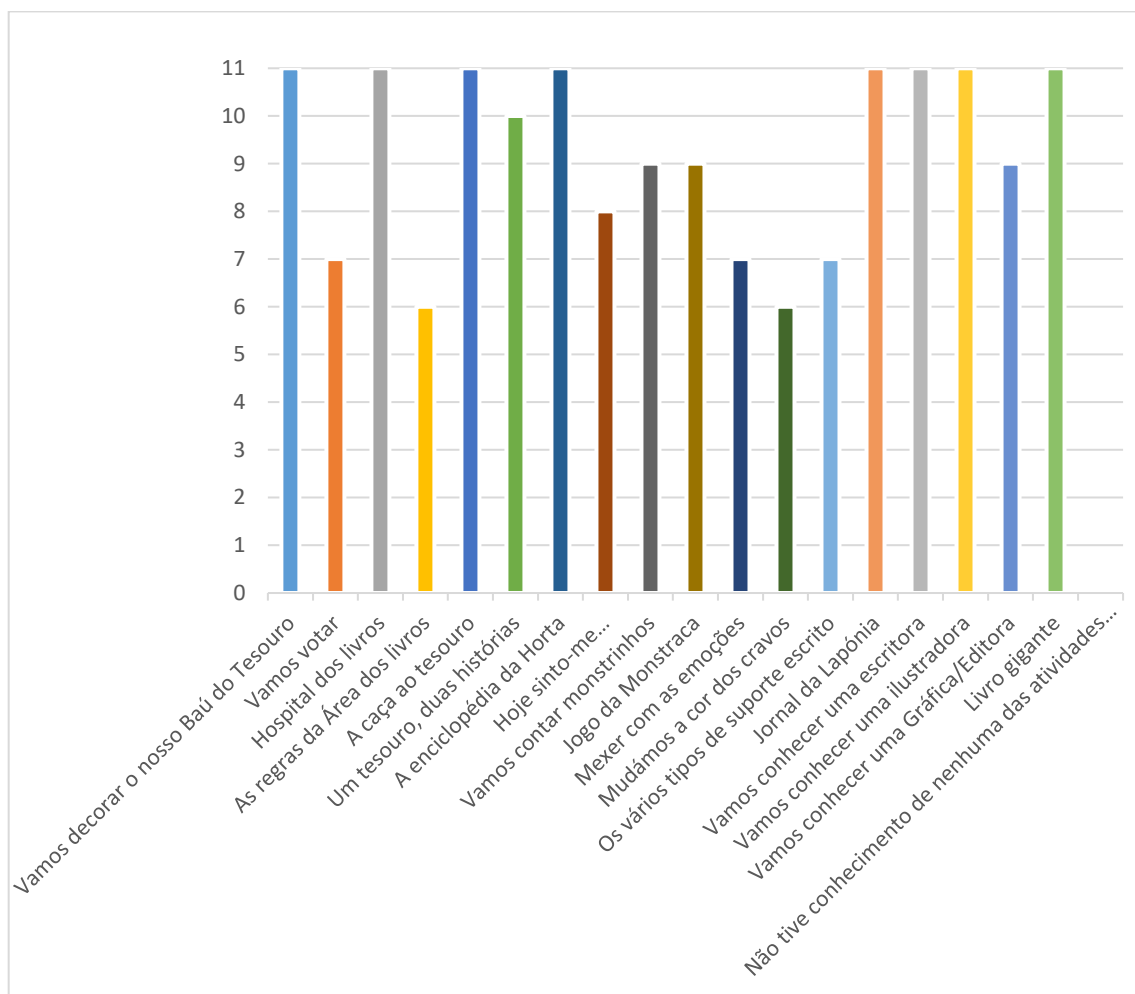
I

1. **Teve conhecimento do projeto “Os livros são tesouros”, desenvolvido na sala de jardim de infância do seu educando?**



A esta questão todos os inquiridos responderam que tiveram conhecimento do projeto “Os livros são tesouros”.

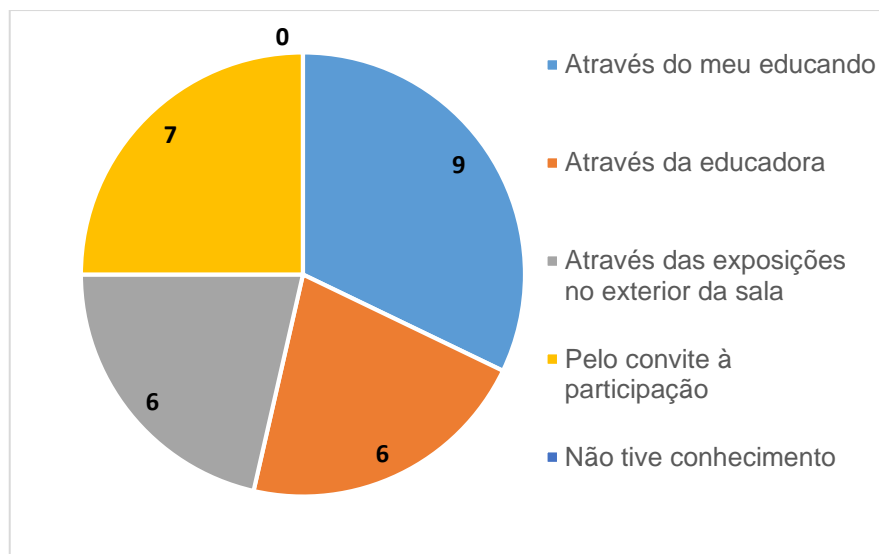
2. De que atividades teve conhecimento dentro deste projeto?



Da análise das respostas dos Encarregados de Educação, verifica-se que tiveram conhecimento da maioria das atividades desenvolvidas no projeto. Destacam-se que todos os questionados afirmam ter tido conhecimento das seguintes atividades:

- Vamos decorar o nosso Baú do Tesouro;
- Hospital dos livros;
- A caça ao tesouro;
- A enciclopédia da Horta;
- Jornal da Lapónia;
- Vamos conhecer uma escritora;
- Vamos conhecer uma ilustradora;
- Livro gigante.

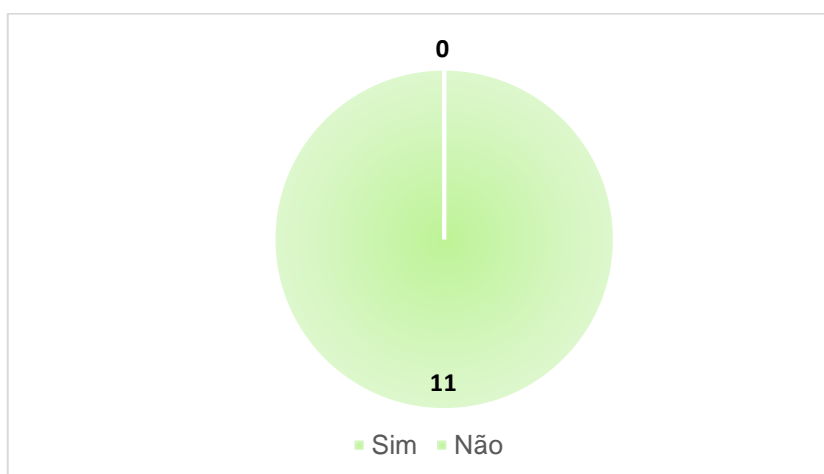
2.1. Como teve conhecimento das atividades?



De referir que nesta questão, os Encarregados de Educação assinalaram mais do que uma forma através da qual tiveram conhecimento das atividades.

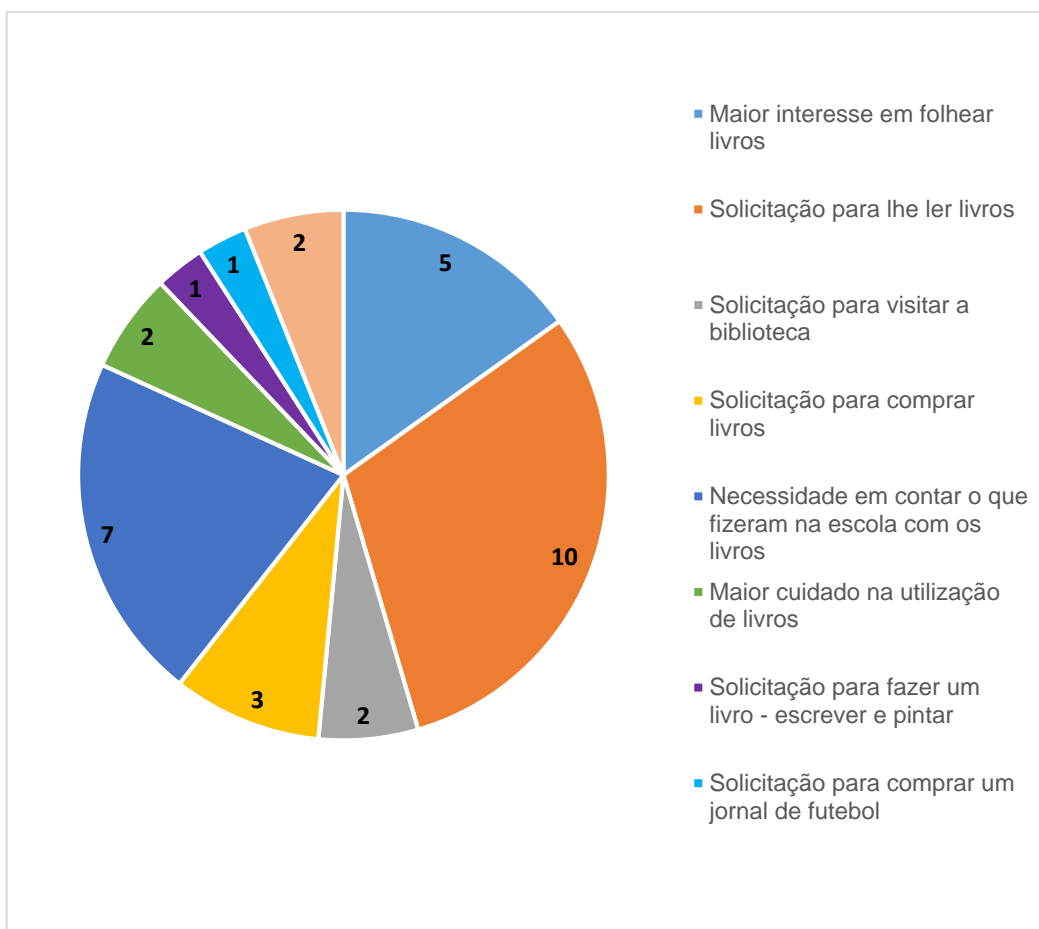
Salienta-se o facto dos questionados afirmarem que maioritariamente tiveram conhecimento das atividades através dos seus educandos. Nenhum questionado afirmou que não teve conhecimento das atividades

3. Existiram, neste período de intervenção da estagiária na sala vermelha, mudanças de comportamento do seu educando face aos livros?



Todos os questionados afirmaram verificar mudanças no comportamento dos seus educandos face aos livros.

3.1. Se respondeu “sim”, identifique as mudanças mais relevantes verificadas (até ao máximo de três).



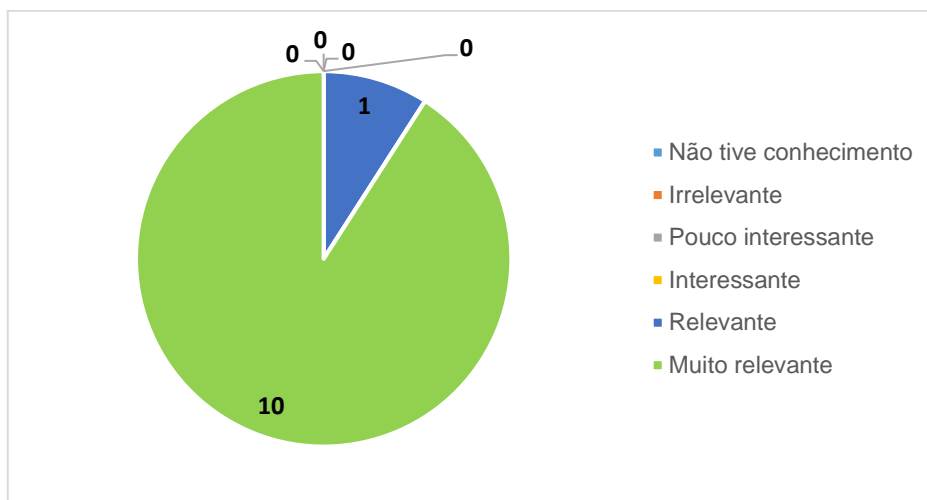
Das respostas obtidas, constata-se que das mudanças mais relevantes verificadas no comportamento dos educandos face aos livros foram:

- Solicitação para lhe lerem livros;
- Necessidade em contar o que fizeram na escola com os livros;
- Maior interesse em folhear livros.

II

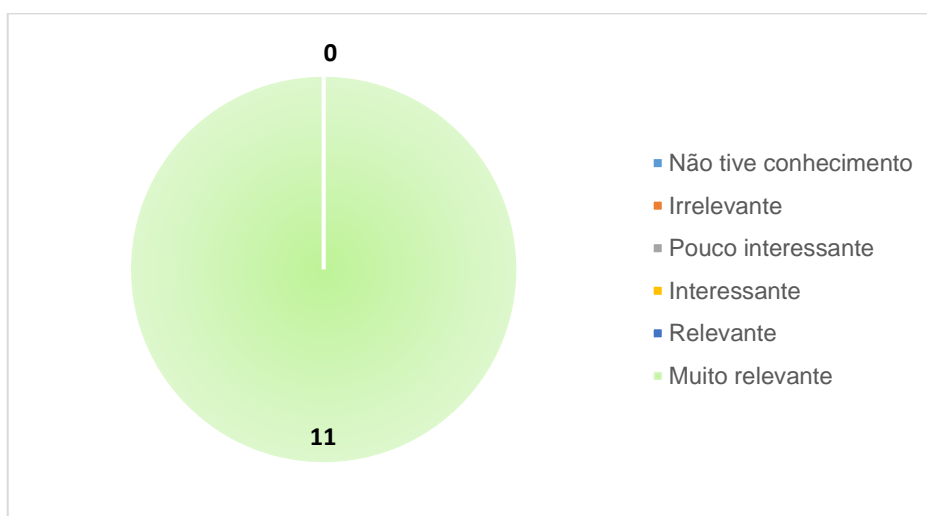
2) Considere as questões/atividades abaixo, classificando-as de 0 a 5, sendo 0 “Não tive conhecimento”, 1 “Irrelevante”, 2 “Pouco interessante”, 3 “Interessante”, 4 “Relevante” e 5 “Muito relevante”.

- a) A criação do “Baú do tesouro” e as atividades levadas a cabo através do mesmo (“Vamos decorar o nosso Baú do Tesouro”, “Vamos votar”, “Hospital dos livros”, “As regras da área dos livros”, “A caça ao tesouro” e “Um tesouro, duas histórias”).



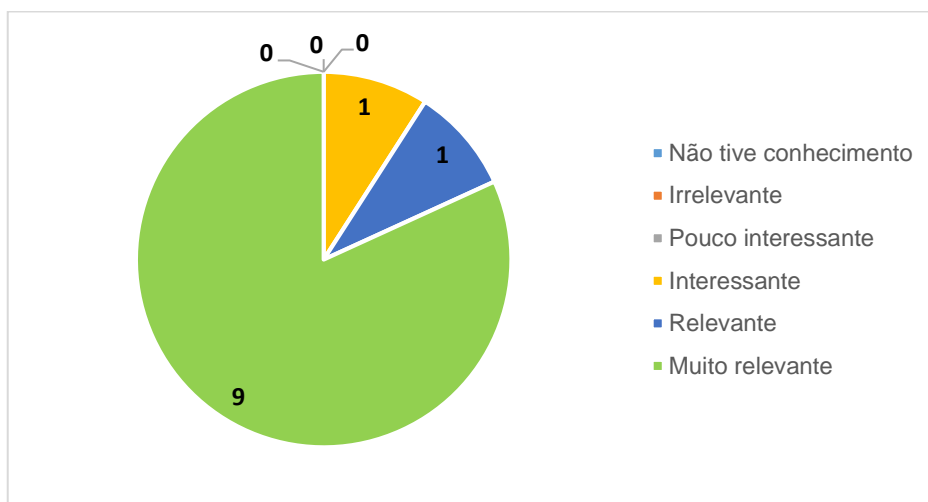
A maioria dos questionados consideraram as atividades muito relevantes, tendo um questionado considerado que foram relevantes.

- b) O pedido de envolvimento dos encarregados de educação através da leitura em casa da história “Desculpa...por acaso és uma bruxa?” e a criação do respetivo “tesouro”.



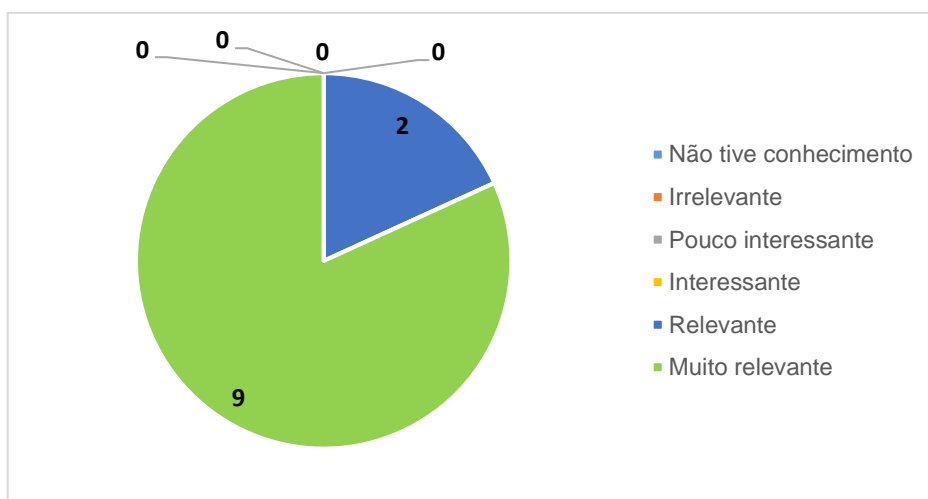
Todos os questionados consideraram a atividade muito relevante.

- c) A criação da “enciclopédia da horta” em paralelo ao projeto da “Horta Pedagógica” levada a cabo pelo jardim de infância.



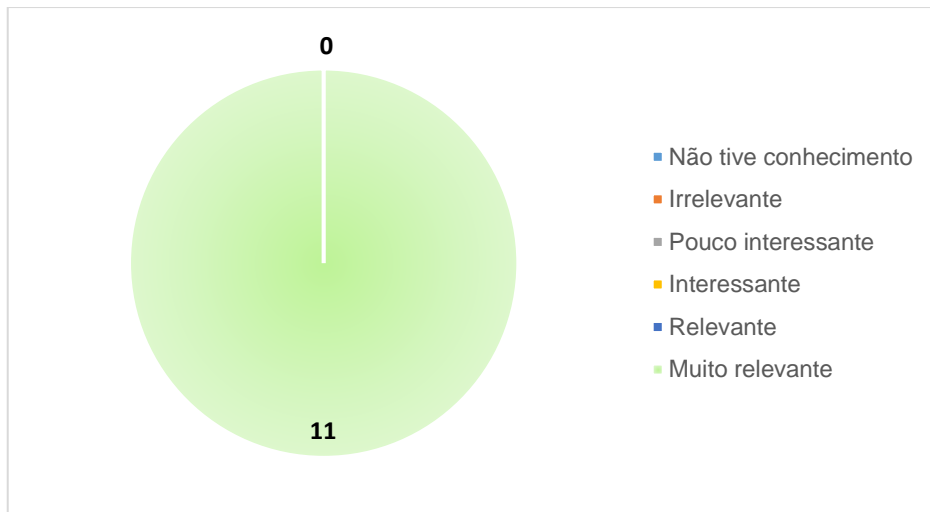
Relativamente à criação da “enciclopédia da horta” em paralelo ao projeto da “Horta Pedagógica”, nove dos onze questionados consideraram a atividade muito relevante e um outro considerou-a relevante. Existiu ainda, um questionado que a considerou interessante.

- d) A exploração do livro “O Monstro das Cores” através das atividades relacionadas com o mesmo (“Hoje sinto-me...” – Grelha das emoções, “Vamos contar monstros”, “Jogo da Monstraca”, “Mexer com as emoções” e “Mudámos a cor dos cravos”.)



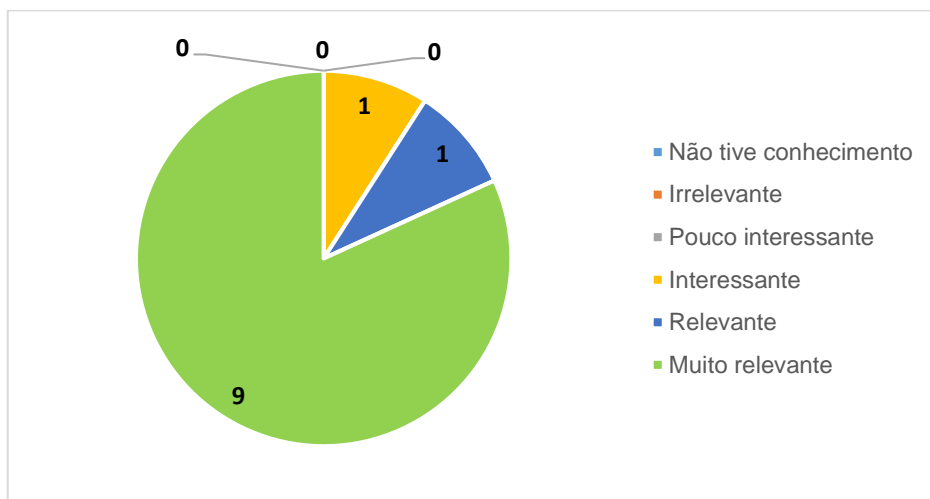
A atividade foi considerada muito relevante pela maioria dos Encarregados de Educação. Dois dos questionados consideram-na relevante.

- e) A exploração dos vários tipos de suporte escrito e, conseqüentemente, a realização do Jornal da Lapónia com a participação dos Encarregados de Educação.



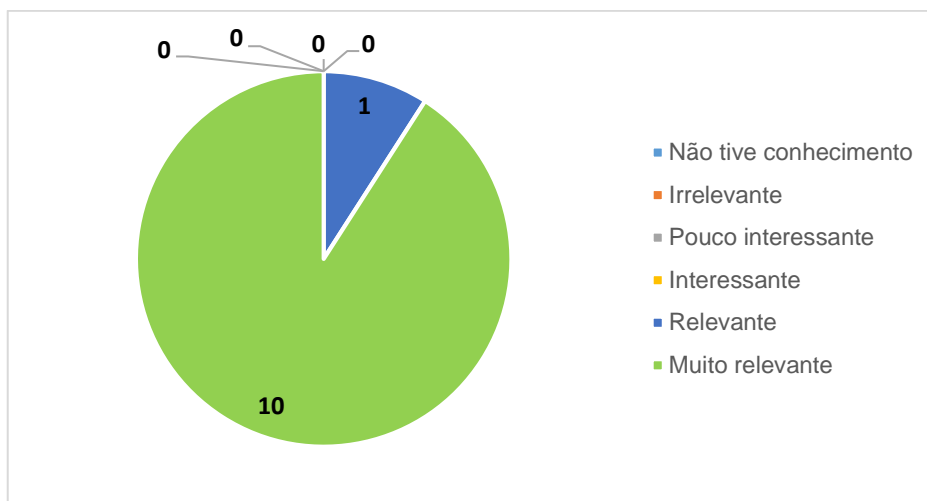
Todos os questionado consideraram a atividade muito relevante.

- f) A experiência de comunicar com uma ilustradora.



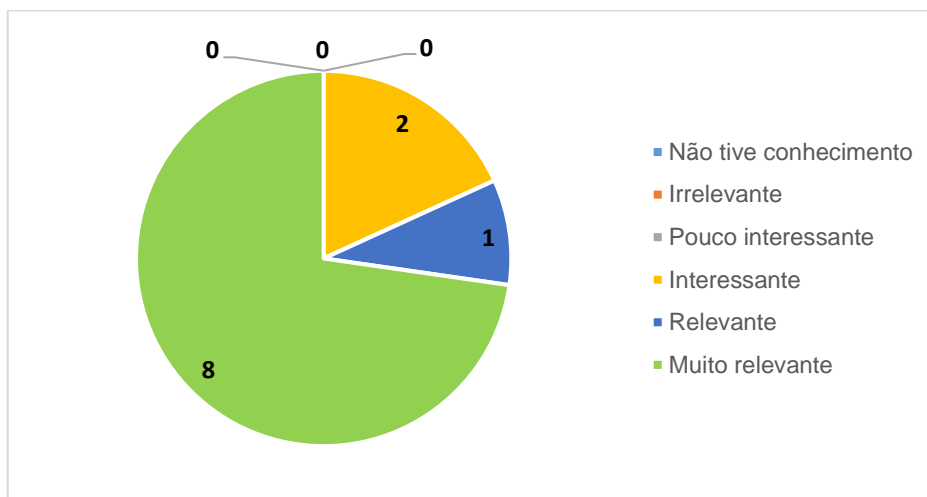
Nove dos onze questionados consideraram a atividade muito relevante e um outro considerou-a relevante. Existiu ainda, um questionado que a considerou interessante.

g) A experiência de comunicar com uma escritora.



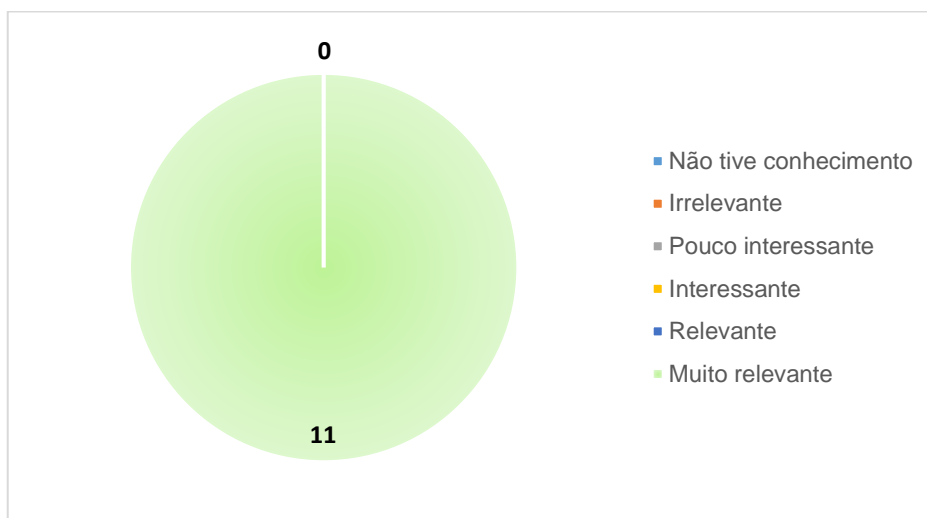
Dez dos onze questionados consideraram a experiência de comunicar com uma escritora muito relevante e um outro considerou-a relevante.

h) Compreender “o processo de construção” de um livro, através do vídeo “Como se faz um livro”, da autoria da Areal Editora.



Oito dos questionados considerou a atividade muito relevante, um considerou-a relevante e outros dois questionados consideraram-na interessante.

- i) A participação dos Encarregados de Educação em atividades iniciadas no jardim de infância.



Relativamente à participação dos Encarregados de Educação em atividades iniciadas no jardim de infância, todos os questionados a consideraram muito relevante.

III

1. O que considerou mais importante ou prazeroso para o seu educando, em todo o projeto “Os livros são tesouros”?

Uma vez que vários encarregados de educação mencionaram, por vezes, a mesma opinião, embora nem sempre pelas mesmas palavras, optou-se por agrupar as respostas por temas comuns e elaborar o seguinte quadro.

Assunto / Tema	Respostas	Frequência
O entusiasmo em contar o que estava a fazer na escola.	- “A felicidade com que o meu filho nos contava tudo o que tinham feito na escola com a Joana naqueles dias”. - “Chegava muito empolgada para nos contar tudo o que se tinha passado...”	3

	<p>- “Ficava extremamente entusiasmada e contava-nos tudo o que tinha feito com os livros e a Joana. Foi muito bom ver esse entusiasmo”.</p>	
<p>O recurso aos livros fora da escola.</p>	<p>- “Foi muito bom vê-la a pegar mais em livros e em menos tecnologias lá por casa...”</p> <p>- “Começou a “ver” mais livros e a estar menos tempo em frente à televisão...”</p> <p>- “Foi bom ver o entusiasmo em folhear um livro e perguntar-nos o que dizia naquela folha...”</p> <p>- “Passou a ter mais curiosidade nos livros que estão na estante e a querer ver os livros da escola do irmão...”</p> <p>- “Aconselhar-nos para ler um livro com ele porque estar no telemóvel a jogar faz mal à cabeça e aos olhos...”</p> <p>- “Acredito que passou a ter mais respeito pelos livros e pela importância que eles têm para aprenderem mais, como ela própria diz”.</p> <p>- “Pedir-me para ir à biblioteca com ele para vermos os livros que lá haviam”.</p>	<p>7</p>
<p>Conhecer uma escritora e uma ilustradora.</p>	<p>- “No dia em que estive na escola uma escritora (neste caso a própria Joana) e uma ilustradora com um livro feito por elas, foi muito marcante para ela. Não falava de outra coisa...”</p> <p>- “Conhecer uma escritora e uma ilustradora foi muito importante...”</p> <p>- “Conhecer uma escritora e uma ilustradora pessoalmente foi muito bom para perceberem que são pessoas verdadeiras e que existem”.</p>	<p>3</p>
<p>Proporcionar momentos de leitura em família.</p>	<p>- “Foi muito bom ler com ele a história que trouxeram da escola e colocar dentro do baú um “tesouro” que para ela era muito importante”.</p> <p>- “Ter proporcionado momentos de leitura muitos giros e alegres em família. A ideia do baú do tesouro</p>	<p>3</p>

	<p>foi muito engraçada porque levou aquilo muito a sério”.</p> <p>- “Ler o livro com ela que trouxe da escola dentro de uma caixa toda decorada, foi um momento muito bom e viu-se o cuidado que tinha em cuidar muito bem da caixa e dos “tesouros”.</p>	
<p>O conhecimento da existência de diversos tipos de livros.</p>	<p>- “Achei muito importante ter percebido que há muitos tipos de livros e que não existem apenas livros de histórias”.</p> <p>- “O contacto com vários tipos de livros desde logo quando são pequenos é muito importante...”</p>	<p>2</p>
<p>Divulgação e afixação dos trabalhos realizados.</p>	<p>- “Ver o trabalho que eles fizeram e que estava afixado no <i>placar</i> da escola”.</p> <p>- “O orgulho que teve quando viu o trabalho dela e dos amigos afixado para todos verem”.</p> <p>- “O livro gigante que afixaram estava muito bonito e ele ficou muito contente por nos ir a correr mostrar”.</p> <p>- “Ela gostou muito de pendurar o trabalho do livro gigante no quadro da escola e estava muito feliz em mostrá-lo”.</p>	<p>4</p>

1.1. Que outras iniciativas poderiam ter sido desenvolvidas?

Respostas:

- “Foi uma pena que não tivesse havido hipótese de as crianças visitarem uma gráfica e os livros a serem feitos na presença das mesmas, era algo que iria ficar na sua memória.”
- “Nada a assinalar. Bom trabalho”.
- “As iniciativas foram todas muito boas tendo em conta o tempo e os meios disponíveis.”
- “Talvez umas saídas com maior frequência à Biblioteca Municipal, mas sabemos que a Escola está longe e os meios de transporte não existem para os transportar”.

Nota: os restantes questionados não responderam a esta questão, tendo-a deixado por preencher.

▪ **Análise ao questionário**

Pelas respostas obtidas dos onze Encarregados de Educação questionados, pode-se deduzir que maioritariamente consideraram as atividades que decorreram durante a implementação do Plano de Ação, muito relevantes, relevantes e interessantes.

De salientar que não houve nenhuma resposta que considerasse qualquer das atividades desenvolvidas como sendo pouco interessante, irrelevante ou da qual não tivesse tido conhecimento.

Todos os questionados afirmaram também, verificar mudanças no comportamento dos seus educandos face aos livros, durante o decorrer do Plano de Ação, destacando uma maior solicitação para lhe lerem livros, a necessidade em contar o que fizeram na escola com os livros e um maior interesse em folhear livros.

Relativamente à participação dos Encarregados de Educação em atividades iniciadas no jardim de infância, todos os questionados a consideraram muito relevante.

Pelo testemunho dos Encarregados de Educação, denota-se a satisfação e o entusiasmo que as crianças tiveram em desenvolver as atividades que propuseram e lhe foram propostas, a envolvência e a afetividade que criaram com os livros e os momentos de divertimento e de leitura em família que os mesmos proporcionaram.

Por último é importante destacar, que a divulgação do trabalho realizado é sempre um momento muito aguardado e de orgulho para as crianças e para os seus familiares.

Também foram salientadas as dificuldades inerentes a uma escola “rural”, com muita dificuldade de mobilidade e deslocações para fora do espaço escolar. Os Encarregados de Educação consideraram que mais visitas á Biblioteca Municipal seria importante para uma maior envolvência das crianças com os livros.

Apêndice I - Planificação conjunta da atividade “O baú do tesouro”

O que vamos fazer?	Como vamos fazer?	Quando vamos fazer?	Quem faz?	Do que precisamos?
- Decorar o baú do tesouro.	Pintar o baú em cima de uma mesa.	- 4 e 5 de abril.	Todos.	- Tinta; - Marcadores; - Autocolantes; - Pincéis.
- Criar o tesouro para o nosso baú.	- Pedir aos pais para ler uma história e depois ajudar-nos a fazer a nossa parte do tesouro.	- Todas os dias até a Joana ir embora (terminar o estágio).	Todos.	- Baú; - Livro; - Os materiais que escolhermos com os pais para fazer o tesouro.

Apêndice J – Planificação da atividade “O baú do tesouro”

Atividade “O Baú do Tesouro”

Objetivos específicos da atividade:

- Promover a importância e a “riqueza” dos livros para a sua vida, através da analogia do “tesouro”;
- Promover boas práticas de leitura em família.

Objetivos gerais:

- Desenvolver o sentido estético;
- Desenvolver capacidades expressivas e criativas;
- Utilizar materiais de uso utilitário ou reutilizáveis;
- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;
- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha;
- Identificar funções no uso da leitura;
- Usar a leitura com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interação com os outros;
- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação;
- Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância;
- Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.

Propostas educativas/ sequência das atividades:

- Pintar o baú por secções com tintas;
- Colar autocolantes depois do baú secar.
- Leitura de um livro em família;
- Seleção de algo do livro que tenha despertado a atenção da criança;
- Criação livre de um objeto que represente esse “algo”;
- Colocação da criação no baú do tesouro;
- Devolução do baú à Sala.

Estratégias de implementação das atividades:

- Pintura livre por parte das crianças;
- O livro que irá para todas as casas será o mesmo.
- Atividade contínua, realizada ao longo dos restantes meses de estágio.

Organização do grupo de crianças:

Cada criança realiza a atividade com familiares;

Organização do espaço e materiais (seleção e sua organização):

- Cada grupo de quatro crianças partilha uma secção da caixa para pintar, para se garantir a existência de espaço para todos pintarem.
- O baú estará em casa de cada criança durante uma semana.

Recursos humanos (sua organização para o acompanhamento das crianças)

A estagiária e a educadora cooperante encontram-se a acompanhar a atividade ao longo do tempo, realizando a logística da entrega e devolução do baú em cada família; auxiliam também as famílias e as crianças em caso de dúvida relativamente ao procedimento da atividade;

- A família dos educandos, responsáveis pela leitura da história e criação do conteúdo para o baú.

Apêndice K – Planificação conjunta da atividade “Hospital dos livros”

O que vamos fazer?	Como vamos fazer?	Quando vamos fazer?	Quem faz?	Do que precisamos?
- Arranjar os livros estragados.	- Vamos colar; - Ter “jeitinho” nos dedos.	- 2 de maio	Todos	- Fita cola - Cola da marca UHU

Apêndice L – Planificação da atividade “Hospital dos livros”

Atividade “Hospital dos Livros”

Objetivo específico da atividade:

- Minimizar os danos nos livros da sala;

Objetivos gerais da atividade:

- Utilizar materiais de natureza utilitária ou reutilizáveis;
- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;
- Desenvolver o seu respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha.

Propostas educativas/ sequência das atividades:

- Escolher um livro de cada vez;
- Verificar, página por página, se necessita de arranjo;
- Arranjar as páginas danificadas;
- Colocar os livros já arranjados numa mesa à parte.
- Arrumar os livros todos no final da atividade.

Estratégias de implementação das atividades:

- Três grupos de crianças (um grupo de cada vez, com quatro crianças cada);
- Auxiliar na colagem e no corte da fita cola;
- Arranjar um livro também, para exemplo e sentimento de partilha com a estagiária.

Organização do grupo de crianças:

- Cada grupo de quatro crianças partilha uma secção da caixa para pintar, para se garantir a existência de espaço para todos pintarem.

Organização do espaço e materiais (seleção e sua organização):

- O espaço permanece igual;
- A mesa onde se realiza a atividade principal é a mesa da área dos livros;
- A outra mesa onde se empilham os livros já arranjados ou que não necessitam de arranjo permanece no mesmo sítio.

Recursos humanos (sua organização para o acompanhamento das crianças)

A estagiária encontra-se a acompanhar a atividade, permanecendo sentada ao lado e à frente das crianças, de modo a aceder às suas necessidades para corte da fita cola e colagens. Arranja também um livro com cada grupo.

- A educadora assegura as restantes crianças do grupo, realizando a sua atividade planificada.

Apêndice M – Planificação conjunta da “A Enciclopédia da Horta”

O que vamos fazer?	Como vamos fazer?	Quando vamos fazer?	Quem faz?	Do que precisamos?
- Uma enciclopédia da nossa horta.	- Vamos pintar; - Vamos colar: - Vamos ver a horta; - Escrever; - Vamos contar aos outros.	- 17, 24, 30 e 31 de maio.	Todos.	- Cola da marca UHU; - Marcadores; - Tecidos; - Lápis de cera; - Lápis de cor: - Papelinhos de várias coisas; - Tintas; - Pinceis.

Apêndice N – Planificação da “A Enciclopédia da Horta”

Atividade “A Enciclopédia da Horta”

Objetivos específicos da atividade:

- Registrar os conhecimentos adquiridos através do projeto da “Horta Pedagógica”;
- Promover os livros como um recurso educativo e didático.

Objetivos gerais da atividade:

- Utilizar materiais de uso utilitário ou reutilizáveis;
- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;
- Desenvolver o seu respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha;
- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que se observa;
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);
- Identificar funções no uso da leitura e da escrita.
- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros;
- Estabelecer razões para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância;
- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas.

Propostas educativas/ sequência das atividades:

- Conversa informal com as crianças sobre a sua horta pedagógica;
- Visualização de uma enciclopédia para crianças, as suas características e utilidades;
- Questionamento sobre a possibilidade de se fazer uma enciclopédia da horta;
- Distribuição das tarefas para a realização da enciclopédia da horta;
- Pesquisa breve para relembrar as características dos elementos presentes na horta;
- Registo fotográfico da horta;
- Criação da capa, contracapa, páginas dos legumes e frutos da horta e dos “bichos bons e maus para a horta” com materiais diversos;
- Criação da tabela de distribuição da rega da horta;
- Verificação dos elementos em falta;

- Realização dos elementos em falta (se verificados);
- Apresentação oral da enciclopédia ao grupo da outra sala.

Estratégias de implementação das atividades:

- Discussão inicial sobre o tema;
- Distribuição de tarefas individuais por todos os elementos do grupo;
- Auxílio da estagiária e da educadora em todo o processo de reprodução/criação das páginas da enciclopédia.

Organização do grupo de crianças:

- Metade do grupo realizará as primeiras tarefas acordadas (tarefas individuais);
- A outra metade do Grupo realizará as tarefas mais tarde acordadas.

Organização do espaço e materiais (seleção e sua organização):

- O espaço permanece igual;
- A mesa onde se realiza a atividade principal é a mesa maior da sala;
- Serão disponibilizados todo o tipo de materiais, desde marcadores, lápis, tecidos, papéis de várias texturas (entre outros).

Recursos humanos (sua organização para o acompanhamento das crianças)

A estagiária encontra-se a acompanhar a atividade, permanecendo sentada ao lado e à frente das crianças, de modo a aceder às suas necessidades perante a criação das páginas da enciclopédia;

- A educadora assegura as restantes crianças do grupo, realizando a sua atividade planificada.

Apêndice O – Planificação da atividade “A Caça ao Tesouro”

“A Caça ao Tesouro”

Objetivo específico da atividade:

- Encontrar os objetos referentes à história “Desculpa...por acaso és uma bruxa” e devolvê-los ao seu baú;
- Realizar um percurso físico com deslocamentos, equilíbrios, perícia e manipulação associados diretamente à história “Desculpa...por acaso és uma bruxa?”

Objetivos gerais da atividade:

- Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltar a pés juntos, saltar sobre obstáculos;
- Controlar movimentos de perícia e manipulação como: transportar e agarrar;
- Compreender e esquematizar regras de jogos;
- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;

Propostas educativas/ sequência das atividades:

- Rerler a história “Desculpa...por acaso és uma bruxa?”;
- Informar as crianças sobre as regras do jogo;
- Realizar o jogo em duas partes: encontrar primeiro uma parte do tesouro e de seguida, realizar um percurso físico para o voltar a colocar no baú;
- Concluir o jogo com a voz das crianças relativamente às “partes do tesouro” que criaram em casa.

Estratégias de implementação das atividades:

- Colocação das “partes do tesouro” escondidos sem as crianças saberem, de modo a ser surpresa;
- Explicação das regras do jogo antes de chegarmos ao exterior para o realizar;
- Presença de um adulto no percurso físico e um adulto na receção das “partes do tesouro” perto do baú;
- Conclusão da atividade com exercício oral sobre o trabalho que as crianças realizaram com as famílias, de modo a valorizá-lo e, paralelamente, praticar a sua comunicação oral.

Organização do grupo de crianças:

- Atividade realizada em grande grupo.

Organização do espaço e materiais (seleção e sua organização):

- Atividade realizada no exterior (pátio da escola);
- “Partes do tesouro” escondidas por todo o pátio;
- Percurso físico na área central do pátio.

Recursos humanos (sua organização para o acompanhamento das crianças)

- A estagiária encontra-se a acompanhar o percurso físico, de modo a aceder às necessidades das crianças que o estão a realizar e de modo a manter a ordem na fila;
- A educadora assegura a colocação das partes do tesouro no baú por cada criança e assegura que se mantêm à espera da chegada dos restantes elementos.

Apêndice P – Planificação conjunta da atividade “Um Tesouro, duas Histórias”

O que vamos fazer?	Como vamos fazer?	Quando vamos fazer?	Quem faz?	Do que precisamos?
- Escrever uma história e ilustrar.	- Vamos ver os tesouros que todos os amigos trouxeram; - Vamos escolher um e dizer a história.	- 7 e 13 de junho.	Todos.	- Folhas de papel; - O tesouro; - Caneta; - Lápis de cor; - Imaginação.

Apêndice Q – Planificação da atividade “Um Tesouro, duas Histórias”

“Um Tesouro, duas Histórias”

Objetivo específico da atividade:

- Escrever uma história associada aos “tesouros” do baú;
- Ilustrar essa história.

Objetivos gerais da atividade:

- Identificar funções no uso da leitura e da escrita;
- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades;
- Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral;
- Encontrar/identificar razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância;
- Sentir-se competente e usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais;
- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;
- Representar e recriar plasticamente histórias, utilizando diversos materiais;
- Ter a noção do sentido de número como ordenador de uma sequência (por exemplo, páginas de um livro).

Propostas educativas/ sequência das atividades:

- Lembrar as partes do “tesouro” criadas pelas crianças e famílias;
- Atribuir aleatoriamente essas partes a cada uma das crianças;
- Escrever a nova história com todas as crianças;
- Distribuir o texto da nova história por parágrafos;
- Ilustrar a história;
- Escolher o título;
- Ilustrar a capa.

Estratégias de implementação das atividades:

- Colocação do baú do tesouro no centro da mesa de trabalho;
- Escolha aleatória das partes do tesouro por cada criança;
- Seleção do título da história apenas no fim.

Organização do grupo de crianças:

- Atividade realizada em grande grupo.

Organização do espaço e materiais (seleção e sua organização):

- Atividade realizada com todas as mesas juntas;
- Crianças sentadas na mesa.

Recursos humanos (sua organização para o acompanhamento das crianças)

- A estagiária encontra-se a escrever as produções orais produzidas pelas crianças para criar a história;
- A estagiária divide os parágrafos da história;
- Posteriormente, distribui os parágrafos pelas crianças (uma folha a cada uma ou a pares) e relê para que possam interpretar o que vão ilustrar.

Apêndice R – Planificação da atividade “Os vários tipos de suporte escrito - Conhecer, tocar e explorar”

Atividade “Os vários tipos de suporte escrito - Conhecer, tocar e explorar”

Objetivo geral da atividade:

- Mostrar e permitir às crianças experienciar livremente, vários tipos de suporte escrito, para consolidar o seu conhecimento sobre o facto de os livros não serem “só de histórias”.

Objetivos específicos da atividade:

Área da Expressão e Comunicação

- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação Oral)

- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Prazer e motivação para ler e escrever)

- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação;
- Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância.

Área da Formação Pessoal e Social (Consciência de si como aprendente)

- Cooperar com outros no processo de aprendizagem.

Propostas educativas/ sequência das atividades:

- Iniciar uma discussão saudável com as crianças sobre quais os tipos de livros que já conhecem;
- Expor-lhes os vários tipos de suporte escrito, a sua utilização e apuramento das suas características físicas;
- Deixar todos esses suportes escritos no tapete e informar as crianças que podem explorar os que quiserem.

Estratégias de implementação das atividades:

- Deixar as crianças explorar livremente todos os suportes escritos no tapete, individualmente, a pares ou em pequenos grupos;
- Orientar esta exploração, permanecendo por perto para incentivar a questões feitas por eles ou para complementar conhecimentos.

Organização do grupo de crianças:

- Em grande Grupo para o momento da exposição e discussão;
- Livre organização no momento da exploração por parte das crianças.

Organização do espaço e materiais (seleção e sua organização):

Em grande Grupo, no tapete.

Materiais:

- Um livro escolar;
- Um dicionário infantil;
- Um dicionário “de adultos”;
- Um jornal;
- Uma revista;
- A enciclopédia da Horta;
- Um livro de histórias infantil;
- Um “livro de histórias de adultos”.

Recursos humanos (sua organização para o acompanhamento das crianças)

- A estagiária encontra-se a orientar a atividade do princípio ao fim;

Apêndice S – Planificação da atividade “Conhecer uma escritora”

Atividade “Conhecer uma escritora”

Objetivo geral da atividade:

- Conhecer e contactar com um profissional de escrita de livros, de modo a compreender o seu trabalho e o processo até ao produto final, estabelecendo razões pessoais para se envolverem com os livros.

Objetivos específicos da atividade:

Área da Expressão e Comunicação

- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação oral)

- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Prazer e motivação para ler e escrever)

- Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância;

- Domínio da Educação Artística

Subdomínio das Artes Visuais

- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.

Propostas educativas/ sequência das atividades:

- Conversa informal com a escritora:

Quem é, como se tornou escritora de profissão, que livros já escreveu, como se escreve um livro, os tipos de livro que existem;

- Ouvir a história do livro da escritora;

- Elaborar um desenho sobre a história que ouviram.

Organização do grupo de crianças:

- Em grande Grupo para a conversa com a escritora;

- Individual para o desenho sobre o livro.

Organização do espaço e materiais (seleção e sua organização):

O espaço permanece igual;

Materiais:

- Livros ilustrados pela ilustradora;
- Lápis de cor;
- Folhas brancas A4.

Recursos humanos (sua organização para o acompanhamento das crianças)

- A estagiária encontra-se a orientar a atividade do princípio ao fim;
- Escritora como principal recurso humano da atividade.

Estratégias de implementação das atividades:

- Conversa realizada em grande Grupo no tapete, de modo a tornar a aprendizagem o mais informal e “confortável possível”;
- Não pré-organizar questões a serem colocadas pelas crianças à ilustradora, de modo a que a conversa e as perguntas possam fluir naturalmente de ambas as partes.
- Estabelecer uma ligação direta entre a escrita e a ilustração, de modo a consolidarem o seu conhecimento sobre o papel de cada um desses profissionais e “onde se encontram” para criar um livro.

Apêndice T – Planificação da atividade “Como se fazem os livros?”

Atividade “Como se fazem os livros?”

Objetivo geral da atividade:

- Mostrar às crianças um vídeo sobre o trabalho de uma editora e a gráfica e o seu papel preponderante na criação e lançamento dos livros.

Objetivos específicos da atividade:

Área da Expressão e Comunicação

- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação Oral)

- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Prazer e motivação para ler e escrever)

- Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância.

Propostas educativas/ sequência das atividades:

- Consolidação oral dos papéis da escritora e da ilustradora na criação de um livro;
- Visualização do vídeo de uma Editora, intitulada “Como se fazem os livros”.
- Discussão oral sobre o que observaram e as conclusões retiradas.

Estratégias de implementação das atividades:

- Dividir o Grupo em dois para a visualização do vídeo no computador;
- Ir explicando de forma mais simplificada o que se vai passando no vídeo;
- Incentivá-los a comunicar e participar na discussão;
- Aquando da visualização do vídeo por metade do Grupo, o outro encontra-se com a educadora a terminar trabalhos em atraso.

Organização do grupo de crianças:

- Em grande Grupo no momento de consolidação e discussão;
- Grupo dividido em dois para a visualização do vídeo.

Organização do espaço e materiais (seleção e sua organização):

O espaço permanece igual.

Consolidação e Discussão: Em grande Grupo no tapete.

O computador permanece numa das mesas de trabalho.

Materiais:

- Computador.

Recursos humanos (sua organização para o acompanhamento das crianças)

- A estagiária encontra-se a orientar a atividade do princípio ao fim;
- A educadora assegura as crianças que no momento não estão a visualizar o vídeo.

Apêndice U – Planificação conjunta da atividade “Livro gigante - Divulgação”

O que vamos fazer?	Como vamos fazer?	Quando vamos fazer?	Quem faz?	Do que precisamos?
- Um livro gigante a explicar as coisas sobre os livros.	- Vamos escrever e fazer ilustrações; - Vamos pôr no placard ao pé da porta da rua.	22, 27, 28 e 29 de janeiro.	Todos fazem um bocadinho.	- Cartolina; - Marcadores; - Folhas; - Tesoura; - Cola; - Lápis de cor; - Imaginação.

Apêndice V – Planificação da atividade “Livro Gigante”

Atividade “Livro Gigante”

Objetivo geral da atividade:

- Criar uma pequena exposição de divulgação sobre o que o Grupo aprendeu sobre os livros (sua definição e processo de criação/realização) durante todo o projeto “Os livros são tesouros”.

Objetivos específicos da atividade:

- **Área de Formação Pessoal e Social**

Independência e autonomia

- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.

Consciência de si como aprendiz

- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;
- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;

- **Área de Expressão e Comunicação**

Domínio da Educação Artística

Subdomínio das Artes Visuais

- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;
- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Comunicação Oral

- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);

Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto

- Identificar funções no uso da leitura e da escrita;
- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros;

Identificação de convenções da escrita

- Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras;
- Aperceber-se do sentido direcional da escrita;
- Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral;

Prazer e motivação para ler e escrever

- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação; - Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância;
- Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.

Propostas educativas/ sequência das atividades:

- Primeira fase: discutir/tirar conclusões em grande Grupo no tapete sobre a definição de livro e os vários momentos de processo de construção do mesmo;
- Segunda fase: criação do “livro gigante” – escrever os títulos, ilustrar as definições de livro e os momentos do seu processo de criação;
- Terceira fase: exposição/divulgação do livro gigante à comunidade escolar e às famílias.

Estratégias de implementação das atividades:

- Primeira fase da atividade: a discussão em grande Grupo é orientada pela estagiária, de modo a fazer as crianças recordar as atividades realizadas ao longo deste projeto, para que possam tirar as suas conclusões;
- Segunda fase da atividade: as crianças escolhem voluntariamente a sua participação, no entanto, para a escrita das definições do livro, a estagiária seleciona crianças que irão ingressar no primeiro ciclo no próximo ano letivo;
Para ordenar o processo de construção dos livros, as crianças escrevem, antes da fase do processo em si, um número de acordo com a ordem encontrada (por exemplo: 4 - Gráfica. Pois no processo de construção dos livros, a gráfica vem em quarto lugar, após a escritora, a ilustradora e a editora.)
- Terceira fase da atividade: a divulgação é realizada de forma informal através da comunicação oral das crianças da sala vermelha às crianças da sala azul e aos familiares; as crianças da sala vermelha são convidadas pela estagiária e pelas educadoras de ambas das salas a visitar o placard e têm uma explicação do tema e

do trabalho divulgado pelas crianças da sala vermelha que se voluntariem a comunicar.

Organização do grupo de crianças:

- Primeira fase: em grande Grupo, sentados no tapete;
- Segunda fase: nas mesas de trabalho, cerca de quatro voluntários de cada vez; as restantes crianças encontram-se a terminar atividades com a educadora ou na brincadeira livre divididos por áreas.
- Terceira fase: as crianças estão voluntariamente presentes nos momentos de exposição/divulgação do livro gigante no placard.

Organização do espaço e materiais (seleção e sua organização):

O espaço permanece igual nas três fases; utilização do placard de acesso ao exterior do edifício na terceira fase da atividade.

Materiais utilizados: marcadores, lápis de carvão, lápis de cor, folhas de papel brancas A4, duas cartolinas A3, pioneses, placard de cortiça, tesoura.

Recursos humanos (sua organização para o acompanhamento das crianças)

- A estagiária encontra-se a orientar sozinha a discussão e planificação da atividade em grande Grupo e também os momentos de criação e divulgação do “livro gigante”;
- A educadora da sala encontra-se a orientar as restantes crianças que não estão naquele momento a realizar a atividade, na fase da criação do “livro gigante”.