

Rafaela Alexandra
Gervásio Viegas
Nº 130139030

**Os livros de histórias na creche e no
jardim-de-infância**

*Como otimizar o desenvolvimento da compreensão
e das competências linguísticas narrativas durante
os momentos de contacto com os livros de
histórias?*

Relatório de Projeto de investigação
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientador: Professor Doutor Luciano José dos
Santos Baptista Pereira

Março de 2015

Versão Definitiva

Agradecimentos

Ao professor orientador, professor doutor Luciano José dos Santos Baptista Pereira, pela sua disponibilidade, abertura e compreensão.

Às educadoras cooperantes, pelo apoio e disponibilidade e por todos os ensinamentos que me transmitiram.

Às equipas pedagógicas dos dois locais de estágio, pela disponibilidade.

Às minhas amigas, que me incentivaram a não desistir.

Ao meu namorado que me pressionou, mais do que qualquer outra pessoa, para a realização do projeto.

E, em especial, aos meus pais, que me proporcionaram toda a minha formação académica.

Resumo

O presente relatório de projeto de investigação, realizado no âmbito da prática de ensino supervisionada, para a obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar é composto por três partes fundamentais, são estas: o quadro teórico, a metodologia de investigação e a investigação nos locais de estágio (creche e jardim-de-infância), onde se encontra incluída a minha intervenção.

No quadro teórico encontra-se a investigação teórica referente ao tema do projeto, nomeadamente a importância que os livros de histórias podem ter no desenvolvimento das crianças, particularmente as competências que podem ser amplificadas. Também é feita uma análise da forma como os modelos pedagógicos, adotados pelos locais de estágio que frequentei, veem a utilização dos livros de histórias nas práticas pedagógicas. Termina com uma análise da estrutura narrativa de histórias para crianças.

Na metodologia de investigação são referidos dois modos de investigar baseados na investigação qualitativa e investigação-ação. Aqui são também apresentadas várias técnicas de recolha de dados que usei para obter toda a informação de que necessitava para a realização do mesmo.

Na última parte do relatório, descrevo a forma como desenvolvi a minha investigação e a prática nos dois locais de estágio com o propósito de responder à questão de investigação-ação: *Como otimizar o desenvolvimento da compreensão e das competências linguísticas narrativas durante os momentos de contacto com os livros de histórias em creche e jardim-de-infância?*

Faço também uma análise aos resultados dos inquéritos realizados às educadoras, com o intuito de perceber se as histórias infantis fazem parte da sua prática pedagógica.

Palavras-chave:

Creche; Jardim-de-Infância; Histórias Infantis; Narrativa; Competências Linguísticas Narrativas.

Abstract

This report of research project , carried out in the scope of the supervised teaching practice, to obtain Master's degree in Pre-School Education is composed of three main parts , which are : the theoretical framework , the methodology of research and the research on stage locations (nursery and kindergarten), where my speech is included.

Inside the theoretical framework we find the theoretical research related to the project theme, particularly the importance that the stories books can have on children development, in particular those skills that can be amplified. Is also made an analysis on how the pedagogical models, adopted by the local training course I attended, it sees the use of storybooks in pedagogical practices. Ending with an analysis of the narrative structure of stories for children.

In the research methodology are referred two ways to investigate based on qualitative research and action-research. There are also presented several data collection techniques that I used to get all the information necessary to do it.

In the last part of the report, I describe how I developed my research and the practice in the two places of internship in order to answer the question of Research - Action: *How to optimize the development of understanding and language skills narratives during the contact time with the stories books in nursery and kindergarten?*

At the end I also do an analysis of the survey results conducted to childhood educators, with intent to understand if the children's stories are part of this pedagogical practice.

Keywords:

Nursery ; Kindergarten ; Children's Stories; Narrative ; Language Skills Narratives.

Índice

Resumo	3
Abstract.....	4
Introdução.....	7
I. Quadro teórico de referência.....	10
1.1. A importância do livro no desenvolvimento da criança	11
1.2. O livro na perspectiva dos modelos pedagógicos adotados.....	14
1.3. As histórias e a estrutura da narrativa	16
II. Metodologia	18
2.1. Metodologia que enquadra o estudo da investigação qualitativa.....	19
2.1.1. As características.....	20
2.2. Investigação-ação.....	21
2.2.1. O conceito	21
2.2.2. As características.....	23
2.2.3. As fases da investigação-ação	23
2.2.4. Intervenção Pedagógica.....	27
2.3. Procedimentos de recolha e tratamento de informação	27
2.3.1. A observação	27
2.3.2. Notas de campo	28
2.3.3. Diários	29
2.3.4. As entrevistas	29
2.3.5. Os inquéritos por questionário	30
2.3.6. A análise documental	30
2.3.7. A minha recolha de informação	30

III. Investigação e intervenção pedagógica	36
3.1. Contextos de intervenção	37
3.1.1. Creche.....	37
3.1.2. Pré-escolar.....	38
3.2. O lugar dos livros de histórias nos diferentes contextos de intervenção	39
3.3. Atividades desenvolvidas	42
3.4. Análise de conteúdo dos questionários	44
Considerações globais	49
Referências Bibliográficas.....	53
Apêndices	57
Apêndice 1 – Planta da sala de creche	58
Apêndice 2 – Arrumação dos livros	59
Apêndice 3 – Disposição dos livros.....	60
Apêndice 4 – Planta da sala de pré-escolar.....	60
Apêndice 5 – Área da biblioteca.....	61
Apêndice 6 – Leitura de uma história.....	61
Apêndice 7 – Exploração de livro.....	62
Apêndice 8 – Livro construído pelas crianças	62
Apêndice 9 – Questionários realizados às educadoras	65

Introdução

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar o presente trabalho de investigação tem o intuito de articular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso com as experiências vividas em dois contextos de estágio: um contexto de creche e o segundo em pré-escolar.

Considero pertinente começar por referir as motivações que me levaram ao estudo sobre a temática dos Livros de Histórias. Por razões relativas à estrutura e organização do plano de estudos do curso de Mestrado, o tema do relatório final teria de ser escolhido durante o primeiro estágio (creche). Após a observação da instituição e da sala onde me encontrava inserida, percebi que havia alguma carência de livros de histórias, para a educadora ler às crianças e também de livros disponíveis para a manipulação autónoma, por parte das mesmas. Após algum tempo de observação do grupo de crianças, percebi que elas estavam a desenvolver um grande interesse pelas histórias que a educadora lhes lia. Pensei que poderia partir daqui para um tema, até porque ao longo deste estágio foram bastantes os momentos de leitura de histórias que desenvolvi junto das crianças. Para a educadora estes momentos eram bastante importantes para o desenvolvimento das crianças e esta começou a introduzir aos poucos estes momentos na rotina, até que passaram a ser parte integrante da rotina diária a pedido das próprias crianças. Tal facto foi extraordinário, para mim, observar crianças tão pequenas, com tanta atenção à leitura de histórias.

No segundo local de estágio estes momentos de leitura de histórias já faziam parte da rotina diária das crianças. Era um grupo bastante interessado e, ao contrário do anterior local de estágio, neste não havia falta de recursos. Além disso, pressupõe-se que as crianças pertencem a famílias de grau socioeconómico elevado, uma vez que se trata de um colégio privado, e todos os dias havia uma ou mais crianças, que levavam um ou mais livros para partilhar com os colegas.

Por outro lado, aquando da escolha do tema, outro aspeto que deveríamos ter em conta era a questão da transversalidade do mesmo, uma vez que tinha de ser adequado aos dois contextos de estágio (creche e pré-escolar).

Durante este estudo pretendi, através das informações cedidas pelas educadoras, através das minhas observações e posteriores reflexões e também através do meu

trabalho de pesquisa, perceber quais as vantagens na utilização dos livros de histórias infantis, quais os objetivos na leitura de histórias e na construção de novas narrativas.

Com o decorrer do primeiro estágio e também ao longo do segundo fui formulando e ajustando a minha questão de investigação-ação, concluindo a mesma da seguinte forma: *Como otimizar o desenvolvimento da compreensão e das competências linguísticas narrativas durante os momentos de contacto com os livros de histórias, em creche e jardim-de-infância?*

Para dar resposta à questão, proporcionei às crianças bastantes momentos de contacto com livros de história, em momentos de grande grupo, nos quais li as histórias às crianças ou noutros menos formais, durante os momentos de brincar social espontâneo em que explorei livros em conjunto com as crianças. Após a leitura das histórias desenvolvi também algumas atividades complementares. Como, por exemplo, a formulação de perguntas cognitivas e a construção de uma nova narrativa com as crianças.

Devo referir que ao longo de todo o presente documento não identifiquei nenhuma das instituições, assim como também não menciono o nome dos membros das equipas pedagógicas e das crianças, e quando me refiro às educadoras, por vezes, dou-lhes a letra que lhes atribuí nos questionários, que estão presentes em apêndice.

No que diz respeito à organização do presente trabalho de projeto, importa referir que este se encontra dividido em três grandes capítulos. O primeiro, - *Quadro teórico de referência* - dividido em três subcapítulos, e onde é apresentado um enquadramento teórico sobre a importância do livro no desenvolvimento da criança, a perspectiva dos modelos pedagógicos adotados, pelas educadoras cooperantes, no que diz respeito à utilização do livro como instrumento pedagógico e também uma investigação sobre as histórias infantis e a sua estrutura da narrativa.

O segundo capítulo – *Metodologia* - está também dividido em três subcapítulos. O primeiro refere-se às questões teóricas sobre a metodologia da investigação qualitativa, o segundo à metodologia da investigação-ação e no último capítulo é feita uma apresentação dos principais procedimentos de recolha de informação. Sendo que no segundo e terceiro subcapítulos é referida a minha própria investigação, dando alguns exemplos, desenvolvida ao longo dos estágios e também posterior aos estágios. Uma

vez que elaborei uns questionários, posteriormente aos momentos de estágio, com o objetivo de enriquecer o meu trabalho de projeto e também esclarecer algumas dúvidas.

Por fim, o terceiro capítulo é completamente dedicado à descrição da minha investigação e intervenção junto das crianças. Também este se encontra dividido em subcapítulos. No primeiro é feita uma apresentação, de forma sucinta, dos contextos de intervenção, no segundo é analisado o lugar dos livros de histórias nas salas de creche e jardim-de-infância nos respetivos contextos, no terceiro é feita uma descrição e análise das atividades que desenvolvi ao longo dos dois estágios e por fim no quarto subcapítulo são analisados, em pormenor, os questionários realizados às educadoras, que me permitiram perceber que as histórias infantis são “uma ferramenta” requisitada por todas as educadoras, com alguma frequência, e também ter acesso a algumas atividades complementares que as mesmas desenvolvem junto das crianças.

No último capítulo – *Consideração globais* – são revistos os procedimentos e conclusões a que cheguei, sendo também enumeradas as dificuldades e aprendizagens realizadas.

I. Quadro teórico de referência

1.1. A importância do livro no desenvolvimento da criança

Hoje em dia é cada vez mais frequente entrar numa sala de creche e pré-escolar e encontrar uma estante ou até mesmo um cesto com livros de histórias, Uns estarão à disposição das crianças para que elas os possam manipular livremente e outros apenas ao alcance da equipa pedagógica da sala, com o intuito de proporcionar às crianças alguns momentos de audição de histórias.

Uma vez que a leitura é uma competência constantemente utilizada e necessária, é bastante benéfico para as crianças terem contacto com o código escrito desde a primeira infância, ou seja, antes da entrada na escolaridade obrigatória. Segundo Rigolet (1997), esta fase de desenvolvimento da criança deve ser rica em estímulos de todos os níveis, uma vez que *ela vivencia uma época de um dinamismo fantástico e de uma assimilação optimal*, sendo tão importante o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, como o desenvolvimento de competências relacionadas com a vida em sociedade. Neste sentido,

Os livros de literatura infantil – as narrativas visuais e os álbuns nas idades mais jovens – permitem, quando adequadamente trabalhados pelo mediador, motivar fortemente as crianças para a leitura e para a importância desta atividade, familiarizando-as com determinados padrões de estruturas narrativas/poéticas, além de as ajudar a fertilizarem consideravelmente o conhecimento dos seus quadros de referência intertextuais e, mediatamente, também o modo como lêem e interpretam o mundo (Azevedo, 2011, p. 6).

Pensando nos livros como fontes de desenvolvimento destas competências, como referido anteriormente, deveremos ter em atenção a idade das crianças com quem estamos a trabalhar, de modo a adequarmos os livros que colocamos à sua disposição para que sejam desenvolvidas as competências pretendidas nas diferentes faixas etárias; é igualmente importante ter atenção ao material que constitui o livro que colocamos à disposição de bebés, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, por exemplo, pois é uma fase em que as crianças têm a necessidade de colocar os objetos na boca; assim sendo, um livro para esta faixa etária deve ser composto por um *material resistente a trincadelas, a manuseamentos frequentes e pouco cuidados* (Rigolet S. , 2009, p. 10).

Seguindo esta linha de raciocínio, considero bastante importante que o/a educador/a desenvolva um trabalho de pesquisa de modo a possibilitar às crianças com

quem está a trabalhar, o contacto com livros adequados à sua faixa etária. Este processo não tem sido muito facilitado, uma vez que não se encontram com facilidade livros de *qualidade homogénea*, como refere Rigolet (1997), ou seja, livros que apresentem características físicas ao nível do discurso utilizado ao longo da história; sendo que o desejado seria, livros constituídos por materiais resistentes a *manipulações desajeitadas, repetitivas e compulsivas*, próprias de bebés até aos três anos, conterem discursos pertencentes à fase da *parataxe – cuja linguagem é pouco elaborada, cujo vocabulário é concreto e cuja sintaxe pertence à das orações simples ou coordenadas*; e livros compostos por materiais mais frágeis, pensados para crianças mais crescidas, conterem no seu interior um discurso posterior à fase referida anteriormente, a *hipotaxe – ou seja, um discurso complexo constituído, entre outros elementos, por subordinadas, por um vocabulário mais abstracto, por figuras de estilo e discurso indirecto, por voz activa e passiva* (pp. 55 e 56); ambos os tipos de livros devem ter também ilustrações adequadas às diferentes faixas etárias, de acordo com as características referidas anteriormente.

Para além da estrutura propriamente dita do livro, outros aspetos a ter em conta devem ser a diversidade e a qualidade dos livros que se apresentam às crianças, apesar das crianças apreciarem a repetição, uma vez que *a criança se sente feliz ao poder antecipar os acontecimentos da história e ainda, por ser capaz de fixar as características das personagens* (Marques, 1988, p. 33). É importante que lhes sejam mostrados vários géneros de livros para que possam escolher qual/quais querem que seja(m) repetido(s). É importante que o adulto em questão se entregue a este tipo de atividade com toda a sua vontade e paixão, pois assim pode ler, contar e mostrar as histórias de *forma a despertar na criança essa espécie de “aflição” que desencadeia nela o desejo de aprender a ler bem, porque lendo bem, pensa bem, desenvolve a sua imaginação criativa e, sobretudo, é induzida à acção* (Couto, 2003, p. 212). A criança tem uma enorme capacidade imaginativa superior à de um adulto, assim sendo, sempre que lhe é lida ou contada uma história, *a criança imagina, sente, transborda de criatividade imaginativa e emotiva* (op. cit., p. 215), sendo estas capacidades desenvolvidas tanto quanto a frequência com que são feitas atividades de leitura e conto de histórias.

Os objetivos e intencionalidades da leitura de histórias a crianças, passam por fazer com que estas desenvolvam interesse pela leitura e a escrita, pois tal como refere Traça (1992) *esta constitui um meio eficaz para as pôr em contacto com a literatura, para proceder a uma iniciação literária que, pelo prazer a que surge associada, pode*

constituir um caminho seguro para a apreciação literária (p. 124). Assim sendo a leitura de histórias com o apoio do livro pode ser bastante benéfica, uma vez que as crianças têm contacto físico com a história, podem folhear a mesma e ter acesso às suas ilustrações e texto que as acompanham. Com atividades como esta, as crianças desenvolvem várias competências nomeadamente o desenvolvimento da *estrutura da língua escrita*, (...) *a organização do material impresso*, (...) [desenvolvem] *o vocabulário, capacidades de (...) atenção e concentração e* [melhoram também a sua capacidade de interação] *com adultos e pares* (Fernandes, 2007, p. 26).

Também Mata (2008) refere, que com o desenvolvimento de atividades como estas, as crianças se apercebem *também da orientação da escrita (esquerda/direita e de cima para baixo)* (cit. por Cunha, 2013, p. 39), sendo também despertado o seu interesse em serem elas as leitoras das histórias. Este tipo de atividade é também uma forma de alargar o vocabulário e construir novos significados, aumentando os conhecimentos das crianças sobre a língua, tal como refere Cunha (op. cit.).

Segundo Marques (1988) as crianças que são habituadas a ouvir ler histórias demonstram adquirir competências literárias como a aptidão para contar histórias, para relacionar as histórias que ouvem com a vida real e com as imagens que observam nas mesmas histórias.

Para que atividades deste género surtam o efeito desejado, perante as crianças, é importante que o adulto *seja ele próprio um bom leitor, um leitor crítico, que saboreia as páginas que folheia* (Couto, 2003, p. 221). Para que sejam desenvolvidas todas as atividades desejadas o/a educador/a deve seguir alguns procedimentos, começando por *introduzir a história promovendo uma discussão que relacione o texto com as experiências* [das crianças] (Fernandes, 2007, p. 28), seguindo-se uma boa leitura, por parte do adulto, *em voz alta, de forma expressiva, clarificadora, decodificadora e interpretativa* (...) *criando atmosferas vocálicas, incarnando a voz e o papel das diferentes personagens* (Couto, 2003, p. 221), terminando com a condução de um diálogo *acerca dos pontos principais da história* (Fernandes, 2007, p. 28).

1.2. O livro na perspectiva dos modelos pedagógicos adotados

As salas que eu tive a oportunidade de observar estavam organizadas tendo em conta o modelo pedagógico adotado pelas educadoras ou pela instituição em geral, organização que por sua vez influencia o local onde se podem encontrar os livros. Assim sendo, considero pertinente fazer uma análise dos respetivos modelos pedagógicos, centrando-me no lugar do livro em cada modelo e a importância que lhe é dada. O modelo pedagógico adotado pela educadora de creche era o High-Scope e o modelo pedagógico adotado pela educadora de pré-escolar era o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

Tendo em conta Post & Hohmann (2011), ou seja, na perspectiva do modelo pedagógico High-Scope, as salas devem estar organizadas de forma a terem *locais adequados a diferentes atividades* (p. 120), de caráter mais agitado e também de mais calma, de acordo com a vontade das crianças, sendo que assim é possível que grupos diferentes desempenhem atividades diferentes dentro do mesmo espaço. Neste sentido as crianças usam *um espaço mais aberto para as suas brincadeiras activas e barulhentas e os cantos da sala podem ser utilizados como centros de interesse específico para ver livros, brincar com brinquedos pequenos* (op. cit., pp.120-121), entre outras atividades. Na ótica deste modelo pedagógico é importante que os espaços usados pelas crianças sejam propícios ao desenvolvimento de várias atividades e como tal devem estar equipados para isso. Os mesmos autores, anteriormente referidos, enunciam várias áreas que podem fazer parte da organização do espaço frequentado pelas crianças; são estas: *a área de refeições e de preparação de alimentos; áreas de dormir e de descanso; áreas de higiene corporal; área do movimento para crianças; área de areia e água para crianças; área dos livros para crianças; área das artes para crianças; área dos blocos para crianças; área da casinha das bonecas* e por fim a *área de jogos* (pp. 122-160).

Para o estudo em questão importa analisar a *área dos livros para crianças*, que *deverá ser um local acolhedor onde as crianças possam facilmente encontrar e apreciar livros de figuras* (op. cit., p.148). Para que se criem estas condições é necessário ter em conta vários aspetos, como a localização, uma vez que esta *deve ficar situada num canto ou ao longo do perímetro do espaço de brincar, de forma a que a movimentação mais intensa e a brincadeira ativa não interfiram com a exploração e a leitura de livros* (op. cit., p.149). Outro aspeto a ter em conta, são os materiais que a

devem compor, uma vez que *deve estar mobilada de uma forma confortável*, com a criação de um cantinho acolhedor de forma alternativa, por exemplo através da utilização de um caixote grande com almofadas, *ou, simplesmente, um colchão ou uma manta e umas almofadas* (op. cit., p.149). No que diz respeito aos livros a ter em sala, estes devem apresentar alguma variedade e obedecer a determinadas características. A seleção de livros para uma sala de creche deve cair sobre

livros de cartão com figuras claras, bem desenhadas ou de fotografias de qualidade. Se os livros incluírem texto escrito, este deve ser uma simples descrição do que é representado através de imagens (...). Para crianças mais velhas, poderá também ser incluída uma selecção de livros (não rígidos) tradicionais de imagens (com e sem texto) e alguns catálogos e revistas com muitas ilustrações (op. cit., p.150).

Por fim, o último aspeto a ter em conta é a arrumação, pois devem ser arrumados de uma forma que facilite a escolha por parte das crianças. Assim sendo, *os livros devem ser arrumados de modo a deixar que as crianças vejam a sua capa – encostados a expositores ou escaparates voltados para a criança, pendurados em bolsas transparentes ou direitos em prateleiras baixas* (op. cit., p.151).

Olhando agora na perspetiva do modelo do Movimento da Escola Moderna, o mesmo defende que as salas de pré-escolar devem ser organizadas em diferentes áreas bem delimitadas e organizadas para que as crianças possam escolher o que querem fazer ao longo dos dias, uma vez que este modelo defende que o espaço educativo é essencialmente *um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática* (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 127), para que as crianças se tornem cidadãs autónomas, prontas para a vida em sociedade.

As seis áreas referidas por Niza que devem constar nas salas de pré-escolar que adotam este modelo pedagógico, são:

um espaço para biblioteca e documentação; uma oficina de escrita e reprodução; um espaço de laboratório de ciências e experiências; um espaço de carpintaria e construções; um outro de atividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda um espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 132).

Neste caso importa estudar apenas uma das áreas, a área da biblioteca, que, segundo o mesmo autor:

a biblioteca, pequeno centro de documentação, dispõe geralmente de um tapete com almofadas que convidam à consulta dos documentos que nela contém, para além de livros e revistas, trabalhos produzidos no âmbito das actividades e projectos das crianças que frequentam actualmente o jardim-de-infância ou de outras crianças que já o frequentaram e dos amigos correspondentes ou de outras escolas (op. cit, p. 132).

1.3. As histórias e a estrutura da narrativa

As histórias são unidades narrativas. (...) Podem distinguir-se de outras formas de narrativa porque têm, de forma específica e clara, um início e fim (Egan, 1994, p. 36).

As histórias seguem sempre o mesmo registo, durante todo o desenvolvimento o objetivo passa por resolver o problema que aparece no início, para que o(a) leitor(a) esteja constantemente a pensar no que vai acontecer a seguir.

A história estabelece uma expectativa no início, que se elabora ou complexifica no meio, e é satisfeita no final. As histórias conseguem uma forte ligação início-fim, na medida em que satisfazem a expectativa inicial (op. cit. p. 37).

Quando se fala em histórias para crianças, normalmente associa-se às oposições binárias, pois é uma característica muito comum das histórias infantis, oposições como a existência de conflitos entre o bem e o mal, por exemplo, ou o medo e a segurança servem como organizador da história e estabelecem o fio condutor por onde a história se vai desenvolvendo.

Segundo Machado (1994), *uma história é um recurso psicopedagógico que abre espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender, interpretar a si próprio e a realidade* (referido por Dias & Neves, 2012, p.37). Tal como os livros devem ser adequados às faixas etárias com as quais trabalhamos, também as histórias o devem ser, deste modo, *as histórias para as primeiras idades devem ser simples e proporcionar associações com a experiência pessoal da criança. Na medida em que a experiência se enriquece, e de acordo com a evolução psicológica, surge interesse por histórias mais complexas* (Fontes, Botelho, & Sacramento, s.d., p. 37).

Tendo em conta Bastos (1999), quando se fala em narrativa, associa-se esta à literatura infanto-juvenil nomeadamente ao género de conto para os mais novos e a

novela para os mais crescidos. O conto é caracterizado por se centrar apenas num episódio da vida da personagem principal, o que aconteceu antes ou depois não interessa. *O essencial é esta «fatia» de história ou de «vida» que concentra em si todos os elementos capazes de despertar o interesse e a inequívoca adesão do leitor* (p. 121) segundo Lodge (1998), estes elementos, referidos anteriormente, podem ser uma total alteração do enredo, a resolução de um mistério, *ou de um momento de reconhecimento e de consciencialização acrescida* (cit. por Bastos, 1999, p. 121). No que concerne à novela, esta caracteriza-se por ser uma *narrativa curta, sem estrutura complicada, avessa a longas descrições* (Silva, 1988, p. 675). No entanto, ao longo da intriga surgem acontecimentos que marcam por determinados motivos, estes agarram o(a) leitor(a) de tal forma que ganham um interesse maior que as próprias personagens.

Novamente tendo como referência Bastos (1999), a narrativa para crianças é então, essencialmente, composta por dois géneros, o conto e a novela, o conto é baseado nos domínios da fantasia e da ficção realista, como são exemplos histórias em que as personagens são animais, *uma das principais vertentes da literatura de fantasia para os mais pequenos* (p. 124). Esta pode abordar diferentes temáticas como a solidão, a descoberta do eu, o direito à diferença, a liberdade, os preconceitos, a amizade, a descoberta do mundo. A ficção realista retrata aspetos do mundo real mas com personagens e situações inventadas, desenvolvendo principalmente temas da atualidade.

A novela, como já referi, é um género literário direcionado para crianças mais velhas, *em geral, trata-se de textos que revelam, por vezes, já algum «fôlego» narrativo, pela sua extensão e maior complexidade* (op. cit., p. 130).

A estrutura narrativa das histórias para crianças, sendo que se enquadra nos géneros que referi anteriormente, é composta por três fases principais, são estas a fase inicial (na qual surgem as problemáticas), as peripécias e o desenlace. Este tipo de narrativas têm sempre um desfecho, normalmente positivo, o que vai ao encontro do gosto das crianças.

Também segundo Reis (1995) a ação de uma narrativa se desenvolve com base numa intriga, que implica a apresentação sucessiva de eventos de forma encadeada que levam ao desenlace, conseqüentemente este vai influenciar a intriga. Esta forma de estruturar uma narrativa prende-se com a razão de *cativar e prender a atenção do leitor, pendente da forma como a intriga se desenrola e sobretudo do desenlace que a encerra* (Reis, 1995, p. 364).

II. Metodologia

2.1. Metodologia que enquadra o estudo da investigação qualitativa

Segundo Denzin (1994), a investigação qualitativa resume-se a *uma trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor. Esta trajetória constitui um processo reflexivo e complexo* (referido por Aires, 2011, p. 16).

Neste sentido, o processo de pesquisa da investigação qualitativa,

vai evoluindo em seis níveis interactivamente relacionados: 1) investigador, 2) paradigmas de investigação, 3) estratégias e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos, 4) técnicas de recolha de materiais empíricos, 5) métodos de análise de informação e 6) avaliação e conclusão do projeto de pesquisa (Colás, 1998; Denzin & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994; De Pablos, 1995, referidos por Aires, 2011, p. 17).

Assim sendo, o investigador deve adequar a sua postura e definir o seu ponto de partida para a investigação, situando-se historicamente e socialmente, tendo em conta o local onde se insere, de seguida deve ser *definido o paradigma em que se insere a investigação* (Aires, 2011, p. 20) e encontrado o *problema empírico*, no qual se vai basear a investigação, posteriormente seguem-se as estratégias e métodos de investigação tendo em conta os paradigmas interpretativos, como os *estudos de caso* e a *selecção da amostra*, continuando o trabalho de investigação qualitativa seguem-se as técnicas de recolha de materiais empíricos, as quais podem ser diretas ou indiretas, as diretas são: a observação; a entrevista; a entrevista de grupo; o grupo de discussão e as histórias de vida, as indiretas são consideradas análises de documentos fornecidos no local de investigação como documentos oficiais ou documentos pessoais, posteriormente segue-se a análise da informação recolhida e por fim a sua avaliação e conclusão do projeto (tendo em conta Aires, 2011).

A investigação qualitativa baseia-se na recolha de dados qualitativos, *o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Tendo em conta Bogdan e Biklen (1994), a recolha de dados não é feita com o propósito de *responder a questões prévias ou de testar hipóteses*, esta recolha privilegia *a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação*. A observação participante e a entrevista em profundidade são as estratégias mais representativas desta investigação, os dados recolhidos são complementados com informações obtidas no local em investigação, *como registos escolares, artigos de jornal e fotografias*.

Neste sentido, na investigação qualitativa não se recorre ao uso de questionários. Ainda que se possa, ocasionalmente, recorrer a grelhas de entrevista pouco estruturadas, é mais típico que a pessoa do próprio investigador seja o único instrumento, tentando levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

2.1.1. As características

Segundo Bogdan e Biklen (1994) existem cinco características que definem a investigação qualitativa:

- *Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* Os investigadores preferem “gastar” mais tempo deslocando-se aos locais de investigação, na sua maioria apenas com *um bloco de apontamentos e um lápis*, pois recolhem os dados 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*;
- *A investigação qualitativa é descritiva*, uma vez que os investigadores têm como objetivo não deixar escapar nenhum detalhe da investigação, criando assim grandes narrativas bastante minuciosas e detalhadas, dando importância a pormenores que normalmente nos passam despercebidos, como por exemplo a forma como a sala foi decorada;
- *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 bastante importante 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* (pp.47-50).

2.2. Investigação-ação

2.2.1. O conceito

O conceito de investigação-ação foi analisado por vários autores, o que gerou vários significados para o mesmo. Lídia Máximo-Esteves fez uma recolha de significados, para este conceito, de vários autores, presentes na obra *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (2008):

John Elliott (1991): *Podemos definir a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade de acção que nela decorre* (cit. em Máximo- Esteves, 2008, p.18).

Altrichter *et al.* (1996): *A investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma refletida* (Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

Rapoport (1970): *A investigação-acção pretende contribuir para a resolução das preocupações das pessoas envolvidas numa situação problemática imediata e, simultaneamente, para as finalidades das ciências sociais, através da colaboração de ambas as partes, num quadro ético mutuamente aceitável* (cit. em Máximo- Esteves, 2008, p.19).

Halsey (1972): *A investigação-acção é uma intervenção em pequena escala, no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos de tal intervenção* (cit. em Máximo- Esteves, 2008, p.19).

Bogdan & Biklen (1994): *A investigação-acção consiste na recolha de informações com o objetivo de promover mudanças sociais* (cit. em Máximo- Esteves, 2008, p.19).

Kemmis e McTaggart (1988):

A investigação-acção é uma forma de indagação introspectiva colectiva empreendida por participantes em situações sociais [incluindo educacionais] com o objectivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar (cit. em Máximo- Esteves, 2008, pp.19,20).

James McKernan (1998):

Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano da acção - , incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática (cit. em Máximo- Esteves, 2008, p.20).

Grundy e Kemmis (1988):

Investigação-acção educacional é um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na acção a ser considerada são integralmente envolvidos em todas as actividades (cit. em Máximo-Esteves, 2008, p.21).

Considero pertinente apresentar todas estas definições de investigação-ação uma vez que, com várias definições, aquilo que se defende em relação ao assunto em questão, fica mais credível, analisando as várias definições consigo perceber que a maioria aponta a melhoria ou aperfeiçoamento das práticas, como propósito da investigação-ação, outras referem intervenções ou mudanças que nos fazem querer que têm o mesmo objetivo, a resolução de problemas e por conseguinte a melhoria das práticas.

Segundo Coutinho et al (2009), a investigação-ação pode ser entendida como um conjunto de metodologias de investigação, nas quais estão integradas a ação/mudança e investigação/compreensão *ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica (p. 360).*

Normalmente esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, porque há necessidade por parte do professor/investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações

ocorridas durante o processo (...) e proceder a reajustes na investigação do problema (Coutinho et al, 2009, p.366).

2.2.2. As características

Tendo em conta Coutinho et al (2009), a investigação tem por base cinco características principais, a saber:

- *Participativa e colaborativa*, uma vez que todos os intervenientes são implicados no processo;
- *Prática e interventiva*, pois intervém diretamente na realidade em questão, não se limitando à teoria;
- *Cíclica*, na medida em que a investigação resulta de uma espiral de ciclos, que termina na implementação de mudanças, que são novamente avaliadas, avaliação essa que dá início a uma nova espiral;
- *Crítica*, sendo que a comunidade crítica para além de procurar melhores práticas, atua também como agente de mudança, sendo crítica e autocrítica das possíveis restrições sociopolíticas que possam haver;
- *Auto-avaliativa* para que possam ser adaptados e produzidos novos conhecimentos.

2.2.3. As fases da investigação-ação

Na Investigação-Ação observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: **planificação**, **acção**, **observação** (avaliação) e **reflexão** (teorização). Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva (Coutinho et al, 2009, p.366).

Tal como podemos observar na imagem a baixo:

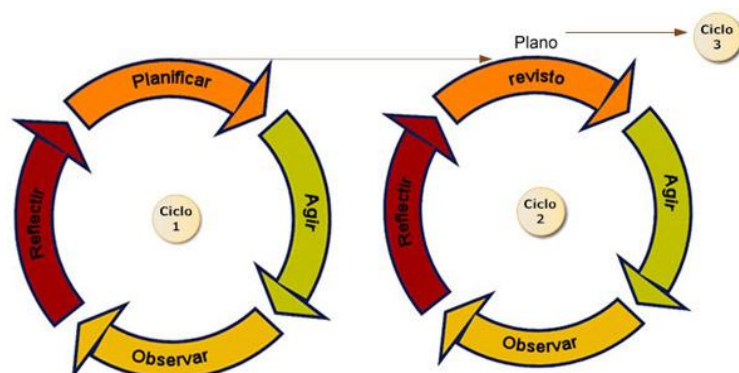


Imagem 1 - Espiral de ciclos da Investigação-Ação (Coutinho et al, 2009, p. 366)

Sempre tendo por base as fases anteriormente

referidas, cada investigador tem a sua forma de organizar ou visualizar a sua forma de investigação, havendo assim um modelo de investigação-ação idealizado por cada investigador.

Para Kurt Lewin (considerado o pai da investigação-ação, por Kemmis) existem duas formas de representar o modelo de investigação-ação, uma espiral e um esquema, tendo sempre como base *três fases nucleares – planificação, acção e avaliação da acção* (Coutinho et al, 2009, p. 367).

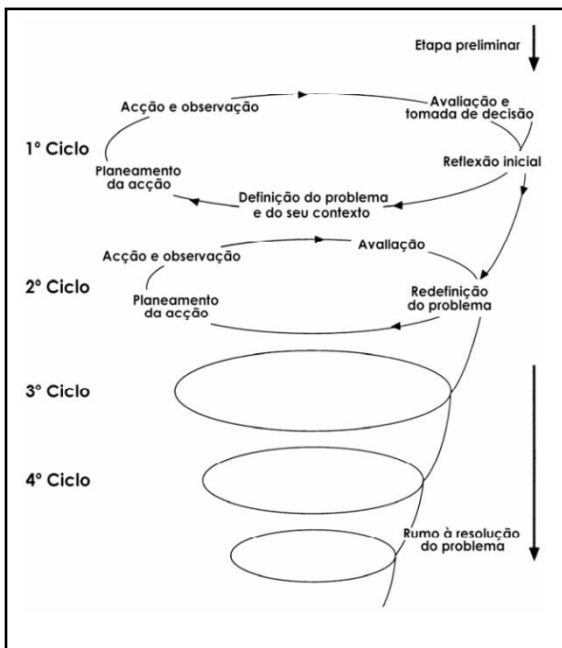


Imagem 2 - Espiral autorreflexiva lewiniana (exemplo de modelo de investigação-ação). (Castro, 2010, p. 21)

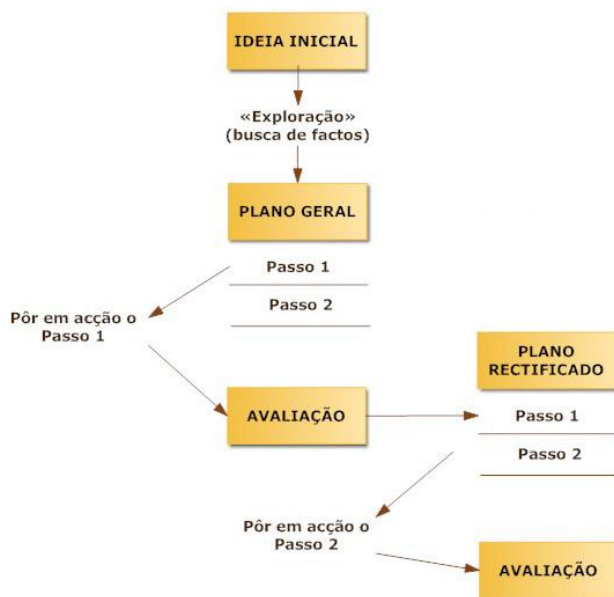


Imagem 3 -Modelo de Investigação-ação de Lewin (1946) (Coutinho et al, 2009, p. 368)

Kemmis construiu desta forma o seu modelo:

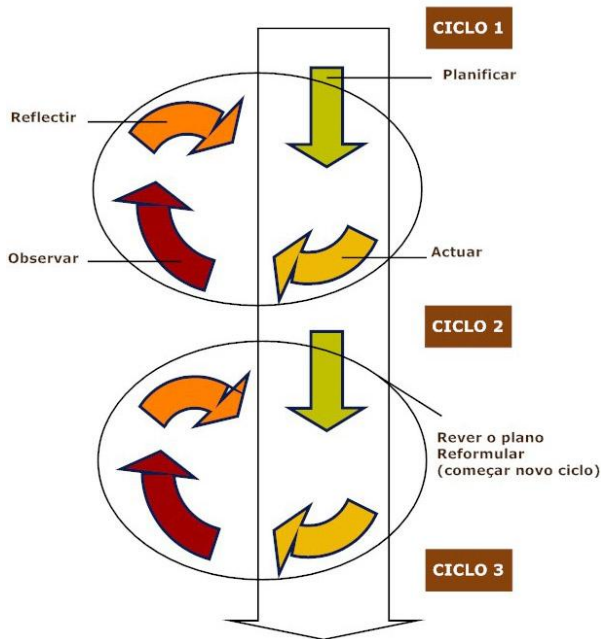


Imagem 4 - Os momentos da Investigação-ação (Kemmis, 1989) (Coutinho et al, 2009, p. 369)

Para Elliott a investigação-ação pode ser representada da seguinte forma:

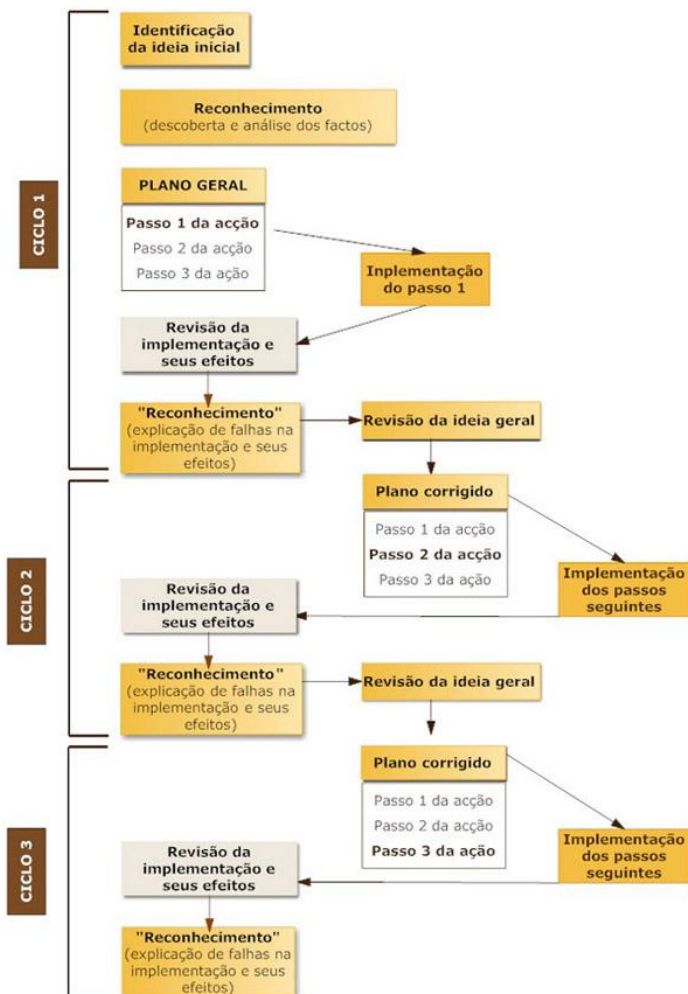


Imagem 5 - Ciclo da investigação-ação (Coutinho et al, 2009, p. 370)

Whitehead representa a investigação-ação como se pode observar no esquema seguinte:



Imagem 6 - Ciclo de investigação-ação, segundo Whitehead (in *Latorre*, 2003:38) (Coutinho et al, 2009, p. 371)

Mais tarde McNiff e Whitehead voltam a colocar a espiral da investigação-ação nas suas publicações:

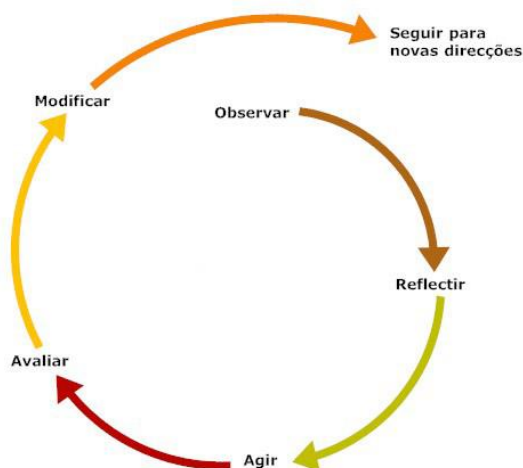


Imagem 7 -Ciclo de ação-reflexão (adaptado de McNiff, in McNiff & Whitehead, 2006:9) (Coutinho et al, 2009, p. 372)

Para Whitehead a Investigação-Ação pode explicar-se da seguinte forma:

- ✓ Identificação de um problema;
- ✓ Elaboração de uma abordagem para melhorar a situação identificada;
- ✓ Colocar a abordagem em prática e recolher informações para perceber se a abordagem é a mais indicada;

- ✓ Avaliação dos resultados;
- ✓ Realização de uma nova abordagem para melhorar os pontos de menos sucesso verificados.

(Whitehead, 1990, referido por Coutinho et al, 2009, p.372)

2.2.4. Intervenção Pedagógica

Após a análise dos modos de investigar, acima descritos, posso constatar que a minha instigação ao longo dos dois estágios vai ao encontro de várias ideias aqui referidas. Em ambos os estágios fui uma observadora participante, na medida em que não me limitei a olhar, também intervim junto das crianças, desenvolvendo até atividades que, de alguma forma, colmatassem o problema por mim encontrado, no primeiro local de estágio, diretamente relacionado com o tema deste projeto. Assim sendo, tal como é entendido pela investigação qualitativa fiz uma recolha de dados qualitativos, ou seja, descritivos para que fosse possível compreender as práticas das instituições e assim conseguisse integrar as equipas pedagógicas e ao mesmo tempo os grupos de crianças, ao longo dos estágios foram também bastante frequentes as conversas informais com as equipas pedagógicas, estas ajudaram na obtenção de informações pertinentes, fundamentais, para a minha investigação. Olhando agora para as características da investigação-ação, posso concluir que durante a minha passagem pelos estágios, ou talvez mais no segundo, consegui cumprir as quatro fases desta investigação, ou seja, observei, refleti sobre aquilo que observei, planifiquei atividades de forma a melhorar o que tinha sido observado e por fim agi, dando “vida” à planificação.

2.3. Procedimentos de recolha e tratamento de informação

2.3.1. A observação

A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). O contexto é composto pelo local e pelos sujeitos existentes, onde são observadas as atitudes e interações dos mesmos.

A observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas (Aires, 2011, p. 25).

Um observador tem como objetivo prestar atenção, mas esta atenção deve ser programada e estruturada. A atenção do observador recai essencialmente sobre:

- ✓ *As relações entre os comportamentos dos vários participantes;*
- ✓ *Os motivos ou intenções subjacentes ao comportamento dos participantes;*
- ✓ *O efeito do comportamento dos participantes nos resultados ou acontecimentos (Tuckman, 2012, p. 704).*

Segundo Carmo e Ferreira (2008) existem três tipos de observação, a *observação não-participante*, a *observação participante despercebida pelos observados* e a *observação participante propriamente dita*.

A *observação não-participante* caracteriza-se pela não-interação entre o observador e a população/objeto observados.

A *observação participante despercebida pelos observados* caracteriza-se pela ténue intervenção do observador, sendo completamente impercetível para a população observada.

A *observação participante propriamente dita* caracteriza-se pelo explícito papel do observador, participando na vida da população observada.

Ao longo da observação os dados podem ser recolhidos através de notas de campo, gravações áudio, fotografias e até gravações vídeo.

2.3.2. Notas de campo

As **notas de campo** devem incluir *registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas acções e interacções, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto (Sprandley, 1980, referido por Máximo-Esteves, 2008, p. 88), mas também uma parte reflexiva, que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações. É nesta parte que é registada a parte mais subjectiva da sua jornada. A ênfase é na especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 152,165).*

2.3.3. Diários

Tendo em conta Máximo-Esteves (2008), os diários são um conjunto de notas de campo, ou seja, o registo daquilo que é observado, de forma descritiva, é também o local onde se inclui *o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que se inclui os sentimentos, as emoções e as reacções* (p. 89), através destes registos é possível, para o investigador, analisar, avaliar, construir e reconstruir as perspetivas de melhorar as práticas, como já referi anteriormente. Por ser um instrumento tão pessoal, detalhado e descritivo, é bastante potenciador da perceção de dilemas com que o investigador se pode deparar, que sem este suporte poderiam passar despercebidos, por este motivo é considerado um instrumento potenciador da reflexão.

2.3.4. As entrevistas

As entrevistas são *um processo de obter informação sobre um determinado fenómeno consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, estão envolvidas nesse fenómeno* (Tuckman, 2012, p. 690).

Dentro das entrevistas podem também ser colocadas as conversas informais ou

entrevistas não-estruturadas, dada a sua natureza qualitativa, desenvolvem-se de acordo com os objectivos definidos; as perguntas não são definidas a priori e, por isso, surgem com o decorrer da interacção entre os dois agentes (entrevistador e entrevistado). Este tipo de entrevista aplica-se predominantemente nos estudos de carácter qualitativo e o seu objectivo básico consiste na recolha e aprofundamento de informação sobre acontecimentos, dinâmicas, concepções detectadas, ou não, durante a observação (Aires, 2011, p. 28).

Segundo Máximo-Esteves (2008), tendo em conta estudos antropológicos, são referidos dois tipos de entrevista, a **entrevista informal** que se aproxima dos diálogos do quotidiano, distinguindo-se dos mesmos pela sua intencionalidade e por terem como objetivo complementar os dados obtidos através da observação, e a **entrevista formal** que se caracteriza por ser algo mais encenado e estruturado podendo ser utilizada de forma isolada, ou seja, como único elemento de recolha de dados, não sendo como na anterior uma forma de complementar os dados já obtidos anteriormente.

2.3.5. Os inquéritos por questionário

Este tipo de inquéritos caracteriza-se por ser feito sem haver interação direta entre o investigador e os inquiridos, assim deve haver uma especial atenção com a formulação das perguntas e também com a forma como se contactam os inquiridos. Deve então,

respeitar-se o conjunto de procedimentos habitual para qualquer investigação: definir rigorosamente os seus objetivos; formular hipóteses e questões orientadoras, identificar as variáveis relevantes, seleccionar a amostra adequada de inquiridos, elaborar o instrumento em si, testá-lo e administrá-lo para depois poder analisar os resultados (Carmo & Ferreira, 2008, p. 137).

2.3.6. A análise documental

Centra-se na perspectiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação (Coutinho et al, 2009, p. 373).

Segundo Tuckman (2012) os documentos em questão podem ser *actas de encontros, são descrições redigidas a partir das acções consideradas relevantes e realizadas durante a reunião, ou relatórios*, que têm como objetivo relatar acontecimentos, podem estar presentes em jornais, dependendo da sua relevância, sendo neste caso importante que o investigador explore várias fontes sobre o mesmo acontecimento (p.702).

2.3.7. A minha recolha de informação

Ao longo do meu trabalho de investigação utilizei vários procedimentos de recolha de dados, tais como:

- * A observação;
- * As notas de campo;
- * Os diários;
- * As entrevistas informais;
- * Os inquéritos por questionário;
- * A análise de documentos.

Através da observação e das entrevistas informais, tomei conhecimento do funcionamento das instituições, das práticas e dos modelos adotados pelas educadoras. Durante as entrevistas informais com as educadoras, coloquei algumas questões que me permitiam esclarecer dúvidas que poderia ter na altura, como são exemplo as que vou apresentar de seguida.

Em contexto de creche:

Qual era o seu objetivo com a utilização das manguueiras de luzes?

Com esta atividade tinha como objetivo a exploração dos sentidos, neste caso a visão e o tato, como foi a primeira vez que desenvolvi uma atividades como esta não sabia muito bem como seria a reação das crianças, mas penso que correu bem, as crianças quiseram participar na atividade e deixaram-se levar pela estimulação proporcionada pelas manguueiras, considero que lhes foi agradável ver as luzes e sentir o calor emitido pelas manguueiras.

Em contexto de pré-escolar:

Como foram construídas as regras expostas na sala?

As regras são construídas pelas crianças ao longo do ano, normalmente são criadas em conselho ou então pelo grupo de crianças da tarde¹, neste caso são posteriormente discutidas com todas as crianças.

As notas de campo e os diários permitiram-me fazer uma reflexão, posterior, sobre aquilo que tinha observado, segue-se alguns exemplos das minhas notas de campo.

Em contexto de creche:

14 de outubro de 2013

A criança Mi sentada ao meu lado com um livro observou as imagens reais e perguntou apontando:

R: Ito é um geuado?

Eu: Sim é um gelado, e isto (apontando para a imagem de um bolo), sabes o que é?

R: É bolo.

¹ As crianças mais velhas, que no ano seguinte vão para o primeiro ciclo.

Em contexto de pré-escolar:

24 de março de 2014

A criança RE estava brincar com os blocos lógicos, transformando os círculos em “rodas” que acabavam por cair no chão. A educadora reparou e disse:

Educadora: RE eu já vos disse que não quero que façam isso, assim vão acabar por estragar o jogo.

A criança recolheu as peças do chão e reajustou a sua brincadeira.

Ao longo dos dois estágios, senti bastante dificuldade em recolher notas de campo, uma vez que assumi uma postura bastante participativa junto das crianças, pois estas exigiam de mim quase a totalidade da minha atenção, neste caso era praticamente impossível estar constantemente a pegar no meu caderno de campo para tirar notas, o que fez com que eu acabasse por fazer dele o meu diário, pois usava as horas de almoço e os momentos em que estava em transportes públicos para escrever sobre o que se tinha passado ao longo dos dias e ao mesmo tempo refletir sobre a minha ação.

Neste sentido, seguem-se alguns excertos do meu diário;

Em contexto de creche:

14 de outubro

Quando a última menina chegou, foram todos comer a fruta (dentro da sala), depois brincaram mais um bocado e tiveram oportunidade de brincar com os amigos da sala amarela (da mesma idade), partilham a mesma casa de banho. Depois a educadora contou duas histórias, que os meninos pediram para repetir. Depois cantou umas músicas, o que eles adoraram.

22 de outubro

Antes da hora de almoço enquanto uns meninos estavam a lavar as mãos outros estavam à espera, então a educadora sentou-se no chão perto da porta da sala e as crianças sentaram-se com ela e cantaram mais umas músicas. Bom aproveitamento de um momento de transição.

23 de outubro

No final do dia a educadora propôs que lê-se uma história aos meninos e eles gostaram muito, não queriam que eu parasse, li quatro histórias diferentes e algumas repeti.

Em contexto de pré-escolar:

11 de março de 2014

Hoje foi dia de ginástica e de inglês (existem professores específicos para estas áreas). Por volta das 9:30h as crianças deslocaram-se com a educadora e a auxiliar para o ginásio, a educadora permaneceu no ginásio e a auxiliar ausentou-se para fazer a sua pausa. Às 10:30h regressaram à sala e comeram a fruta, à medida que vão terminando as crianças já sabem que se devem sentar no tapete à espera da professora de música.

18 de março de 2014

No final do dia (antes do lanche) as crianças voltaram a sentar-se todas no tapete com a educadora, onde fizeram um resumo do dia, falaram sobre as atividades desenvolvidas e aquilo que ficou por fazer no dia seguinte. Como no final da conversa ainda havia algum tempo antes de irem lanchar a educadora leu uma história (A que sabe a lua?).

Após o término dos estágios, percebi que seria bastante enriquecedor para o meu trabalho de projeto a realização de um questionário às educadoras, como tal realizei as questões e fi-las chegar às mãos das educadoras cooperantes, como exemplo apresento as seguintes questões e respetivas respostas.

Questão à educadora da valência de creche:

Se sim, porquê e com que frequência?

Costumo ler histórias frequentemente, tento contar todos os dias normalmente "inserido" no momento de grande grupo. É algo que me dá muito prazer fazer com os bebés, é para mim, um momento importante na rotina de uma sala de creche, uma vivência em grande grupo na qual estamos todos direcionados para o mesmo momento: a história. Partilham-se palavras (as vezes as primeiras), gestos e emoções enquanto entramos todos no imaginário do bebe.

Quando conseguimos que "funcione" desta forma é também um importante momento de tranquilidade fugindo à normal "agitação" da sala de creche.

Questão à educadora da valência de pré-escolar:

Se o fizer, costuma desenvolver atividades complementares em torno dessas histórias? De que tipo?

Depende da história, do contexto e do objetivo. Procuramos aproveitar sempre as histórias para trabalhar/consolidar algumas competências, embora por vezes possa ser de modo mais informal (aquisição/consolidação de vocabulário, por exemplo). As atividades complementares podem ser variadas, como referi depende dos objetivos e do contexto, mas poderão ser atividades de reconto, de ilustração, de imaginar um final diferente, de imaginar o que se faria se estivéssemos no lugar da personagem principal, contagem de personagens, ordenação das personagens, descrição das mesmas, entre outras, que poderão estar relacionadas com qualquer uma das áreas de conteúdo.

Como complemento decidi também realizar o mesmo questionário às educadoras, das instituições que frequentei, que se encontravam com a mesma faixa etária de crianças que as minhas educadoras cooperantes².

Em relação à análise de documentos, devo referir que muita da informação que foi fundamental para a construção dos relatórios de estágio e também para este projeto em questão, estava presente nos documentos fornecidos pela instituição, são estes os projetos educativos das próprias instituições e os projetos pedagógicos das salas em que estive inserida, com estes documentos foi possível obter, entre outras, informações acerca da filosofia das instituições, os pressupostos de ensino aprendizagem, os modelos seguidos, no caso de ser explícito. Como são exemplos as seguintes citações.

Princípios orientadores do trabalho com as crianças, segundo o projeto educativo do local de estágio onde frequentei a valência de creche:

- a) Respeitar os bebés e a criança enquanto ser único, ajudando-a a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos;*
- b) Valorizar as formas de comunicação únicas expressas por cada bebé e criança;*
- c) Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem, estimulando a criança a resolver as suas dificuldades;*

² Analisarei com mais profundidade estes questionários num capítulo mais à frente.

d) Respeitar os ritmos próprios de cada criança, promovendo a qualidade do seu desenvolvimento, pois nesta fase etária as mudanças ocorrem muito mais rapidamente que em qualquer outro período de vida;

e) Respeitar a forma própria de aprendizagem de cada criança, experimentando o ambiente através dos sentidos (vendo, ouvindo, saboreando, cheirando, sentindo) e através da interação social;

f) Respeitar a interligação de todas as áreas do desenvolvimento (cognitivo, social, emocional, físico e linguagem);

g) Cuidar, suportar e atender plenamente à criança, reconhecendo que esta está totalmente dependente dos adultos para satisfazer as suas necessidades;

h) Ter em atenção que a atuação dos profissionais deverá ser pautada pelo conhecimento das características e necessidades de cada grupo etário (APACCF - Berçário e Creche, 2013).

Informação referente à rotina da sala de pré-escolar que integrei, presente no projeto pedagógico de sala:

O momento de acolhimento inicia-se às 7h30 na Sala Azul, onde as crianças de creche, jardim-de-infância, 1º ciclo e CATL são recebidas por uma auxiliar de educação. Às 8h30 a auxiliar da Sala Laranja conduz as crianças que frequentam as salas Azul e Laranja para a sala Laranja até às 9h00, sendo que as da Sala Verde e da Sala Amarela passam então para Sala Verde até às 9h00. Às 9h00, quando a educadora/auxiliar da Sala Amarela chegam, dirigem-se à Sala Verde, trocam a informação recebida pelas auxiliares acerca de cada criança e, cada educadora com as respetivas crianças dirige-se à sala a que pertencem.

III. Investigação e intervenção pedagógica

3.1. Contextos de intervenção

3.1.1. Creche

O primeiro contexto educativo onde tive oportunidade de estagiar é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) sem fins lucrativos que pertence à APACCF (Associação de Professores e Amigos das Crianças do Casal da Figueiras), nesta instituição frequentei a valência de creche.

Em relação à sua localização, situa-se num bairro periférico da cidade de Setúbal, com características de degradação sociocultural e é frequentada por crianças cujas famílias pertencem à classe média no que diz respeito ao nível socioeconómico.

Centrando-me agora mais no interior da instituição e no meu espaço de estudo, considero pertinente referir alguns dos recursos físicos, nomeadamente as salas de atividades que fazem parte da sua constituição, assim sendo existem na creche seis salas de atividades, sendo que duas são berçários (3-12 meses), duas são salas de 1 ano (12-24 meses) e outras duas são salas de 2 anos (24-36 meses).

No que diz respeito aos recursos humanos da instituição, parece-me pertinente referir que em cada sala existem duas auxiliares (uma fixa e uma polivalente, ou seja, quando há alguma falha nas equipas pedagógicas são as auxiliares polivalentes que se deslocam para outras salas) e uma Educadora de Infância, excetuando os berçários que não têm Educadora.

Dirigindo a minha atenção mais para a sala onde tive oportunidade de estagiar, a sala vermelha, esta tem como equipa pedagógica uma Educadora de Infância, a auxiliar A, a auxiliar fixa - a principal da sala, e a auxiliar B a auxiliar polivalente - a que se pode ausentar da sala se for necessário, por exemplo quando algum membro de outra equipa pedagógica falta.

Em relação ao grupo de crianças que frequenta esta sala, é um grupo de 10 crianças, sendo que 4 são meninas e 6 são meninos, com a faixa etária abaixo indicada:

NOMES	DATA DE NASCIMENTO	IDADE NO INÍCIO DO ESTÁGIO
A	15.Agosto.2012	13 meses e 29 dias
D	3.Março.2012	19 meses e 11 dias
G	24.Junho.2012	15 meses e 20 dias
L	5.Abril.2012	18 meses e 9 dias

M	12.Abril.2012	18 meses e 2 dias
Mi	29.Abril.2012	17 meses e 15 dias
N	30.Março.2012	18 meses e 14 dias
Ra	20.Junho.2012	15 meses e 24 dias
Ro	18.Março.2012	18 meses e 26 dias
V	20.Maio.2012	16 meses e 24 dias

É um grupo heterogéneo entre os 13 e 19 meses, no que diz respeito à adaptação, esta foi bastante fácil uma vez que a maioria das crianças já frequentava o berçário da instituição, havendo apenas alguns momentos de choro iniciais e alguma necessidade de colo, que no final do estágio já não se verificavam. Em relação às capacidades motoras, existem algumas diferenças, enquanto a maioria crianças exploram automaticamente a sala, há uma que precisa do adulto para conhecer o espaço ou então auxilia-se do equipamento para se deslocar. No que diz respeito às capacidades linguísticas existem diferenças ao nível da expressão e da compreensão, havendo uma maior capacidade de compreensão do que expressão, capacidades que foram melhorando bastante ao longo do estágio. Este é um grupo especialmente interessado em histórias e manipulação de livros e também pelo jogo simbólico (o faz de conta), em relação às brincadeiras nem todas as crianças brincam de forma autónoma pedindo a intervenção do adulto.

3.1.2. Pré-escolar

A instituição onde frequentei a valência de pré-escolar é um colégio, uma instituição com fins lucrativos de Ensino Particular e Cooperativo, com suporte jurídico, instalado na cidade de Setúbal. Faz parte do agrupamento vertical de escolas Barbosa du Bocage, com sede na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Bocage.

O primado deste colégio passa pela interação com o meio ambiente natural, a educação para a cidadania, a cultura e educação alimentar.

O colégio conta também com um amplo espaço exterior, que permite beneficiar e desenvolver os processos de ensino-aprendizagem. Desta forma, desenvolvem-se comportamentos de respeito e cuidado ecológico, uma vez que, como defende o projeto

educativo, pretende-se *proporcionar às crianças momentos de exploração e descoberta, movidos pela aventura, que lhes irão proporcionar um amplo leque de possibilidades de aprendizagem no domínio do conhecimento do meio natural* (2011, p. 12).

A minha observação e intervenção foram realizadas na sala verde, com uma equipa pedagógica formada por uma Educadora de Infância e uma auxiliar, esta sala é frequentada por um grupo de 14 crianças, 7 meninas e 7 meninos, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. A maioria do grupo tem neste momento 4 anos, duas crianças têm 3 anos, oito têm 4 anos, outras três têm 5 anos e apenas uma criança tem 6 anos, assim sendo é um grupo organizado de forma vertical, como defende o modelo pedagógico adotado, sendo também, segundo o projeto educativo uma enorme vantagem, pois *permite que as crianças mais velhas possam explicar os procedimentos aos mais novos e estes, começando por imitá-los, acabam por integrá-los nas suas práticas à medida que começam a entender as funções e processos sociais* (Folque, 1999, p. 8 citado em Colégio ... - Equipa Pedagógica da sala verde, 2013, p. s/p).

Neste grupo não existe a ocorrência de casos de crianças com NEE, ou seja, não há nenhuma criança sinalizada ao abrigo do Decreto-lei nº3/2008, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Relativamente aos dados socioeconómicos das famílias, o grupo de crianças encontra-se na classe socioeconómica alta e como tal a maioria das crianças frequenta as atividades extracurriculares, que acarretam outros custos para além dos referentes à frequência no colégio.

3.2. O lugar dos livros de histórias nos diferentes contextos de intervenção

No primeiro local de estágio, no qual tive o maior gosto de integrar a equipa, o modelo pedagógico em que a educadora se inspirava ou aquele com que esta mais se identificava, era o High-Scope e como tal a sala estava organizada por forma a responder às necessidades das crianças, tendo até sido feita uma intervenção na sala para alterar a disposição do mobiliário³, durante o tempo em que estive presente, precisamente no sentido de responder a essas necessidades. Para que fosse possível proporcionar às crianças *múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e*

³ As plantas da sala, com a disposição inicial e a posterior, encontram-se em apêndice 1.

desenvolvimento (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 93), uma vez que nos primeiros meses do ano “letivo” as crianças são bastante pequenas e por isso têm ainda a mobilidade muito reduzida, a educadora considera que os móveis devem estar, na sua maioria, encostados à parede para facilitar o acesso visual, por parte das crianças, a toda a sala, estejam elas onde estiverem, sentindo-se assim mais seguras e confiantes. Com o passar dos meses as crianças crescem e com elas crescem também as suas capacidades de mobilidade e interação, nesta altura as crianças já se movimentam pela sala de forma autónoma e neste sentido torna-se relevante criar alguns espaços mais delimitados que proporcionam também outro tipo de brincadeiras e interações:

os bebés que já se deslocam precisam de um espaço aberto para as suas brincadeiras activas e barulhentas, mas também de um espaço mais pequeno e separado do restante para as suas brincadeiras calmas em que permanecem mais ou menos no mesmo local (Post & Hohmann, 2011, p. 120).

Olhando agora para o lugar dos livros nesta sala de creche, devo referir que existiam dois grupos de livros distintos, o grupo de livros que se encontrava à disposição das crianças e o grupo de livros que estava apenas ao alcance da equipa pedagógica, no entanto os livros que estavam ao alcance das crianças não tinham um lugar específico/dedicado à sua arrumação, eram colocados nas estantes junto dos outros brinquedos⁴, sem obedecer aos critérios de arrumação referidos anteriormente, defendidos pelo modelo pedagógico em questão, para além de que eram muito poucos e alguns já se encontravam em grande estado de deterioração devido à manipulação repetitiva e desajeitada das crianças, própria desta faixa etária, à semelhança de Botelho (s.d.) não me parece o mais correto arrumar os livros como se fossem brinquedos, só porque são sólidos de cartão ou de pano, *um livro não é um brinquedo (...) desde cedo a criança pode compreendê-lo* (p. 34). Os livros que estavam apenas ao alcance da equipa pedagógica estavam situados num local onde as crianças os podiam ver a todos com a capa virada para fora⁵, para que fossem elas a escolher a história que queriam ouvir, o que acontecia bastantes vezes, este grupo de crianças adorava ouvir histórias e estavam constantemente a pedir que lhes lessem uma história. Este grupo de livros estava arrumado corretamente, obedecendo a um dos critérios de arrumação referido

⁴ Fotografia ilustrativa em apêndice 2.

⁵ Fotografia ilustrativa em apêndice 3.

anteriormente, *os livros devem ser arrumados de modo a deixar que as crianças vejam a sua capa* (Post & Hohmann, 2011, p. 151).

No segundo local de estágio que frequentei o modelo pedagógico adotado, por toda a instituição, era o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna e como tal a sala estava perfeitamente organizada em oito áreas bem delimitadas⁶, a área de faz-de-conta, a área das construções, a área das ciências, a área polivalente, a área das expressões, a área da escrita, a área dos jogos e por fim a área da biblioteca. Vou apenas detalhar a organização da última uma vez que é nesta que se centra a minha a investigação. A área da biblioteca estava bem organizada no sentido em que o mobiliário, se assim posso chamar, era o adequado, nesta área era possível encontrar um tapete, onde as crianças se sentavam todos os dias de manhã e também onde ouviam as histórias ou noutros momentos as manipulavam autonomamente, junto do tapete encontrava-se uma estante onde os livros eram arrumados tal como referi anteriormente, da melhor maneira para as crianças, com as capas para fora de forma a ser mais fácil fazer a seleção do livro a utilizar⁷. Este grupo de crianças tinha o benefício de ter na sua sala uma quantidade considerável de livros e a meu ver livros adequados, uma vez que existem livros para as diferentes faixas etárias presentes na sala, tendo em conta que o modelo pedagógico adotado defende a organização do grupo de forma vertical, o que permitia que existissem crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

Pensando mais especificamente nos momentos de leitura de histórias, ao longo do tempo em que eu permaneci junto deste grupo, foram raros os momentos em que a educadora leu livros presentes nesta estante, em primeiro lugar, porque existem também alguns livros que não estão arrumados juntamente com estes, pois são apenas manipulados pelas crianças com a presença de um membro da equipa pedagógica ou então lidos pela mesma, a razão para que assim seja passa pelo facto de serem livros frágeis que não resistem à manipulação constante das crianças e também porque na maior parte dos casos são ofertas e estão guardados para que não se estraguem tão depressa. No entanto nem mesmo estes livros eram lidos pela educadora com frequência, uma vez que todos os dias alguma criança, quando não era mais do que uma, levava livros de casa para a educadora ler, este grupo, tal como o grupo de creche, era

⁶ Planta da sala em apêndice 4.

⁷ Fotografia ilustrativa em apêndice 5.

muito interessado em histórias e gostava de ouvir sempre uma ou mais histórias, praticamente, todos os dias.

3.3. Atividades desenvolvidas

Ao longo do primeiro estágio, na creche, não planeiei/planeei nenhuma atividade, ou seja, as atividades que realizei com as crianças em torno do tema do estudo foram momentos de leituras de histórias que surgiam pela iniciativa e vontade das crianças, uma vez que a educadora cooperante não mostrava interesse nem o hábito de realizar atividades complementares em torno das histórias, pois o momento da leitura, por si só, já acarreta um conjunto de atividades, tais como a construção de diálogos tendo como ponto de partida a formulação de perguntas cognitivas, ou seja, iniciadas com as palavras quem, o quê, onde, quando, porquê e como, formuladas por mim ou mesmo pelas histórias, como por exemplo “**onde** está o bebé?”.

Ouvir ler uma boa história, partilhar um bom livro, falar a cerca dele, explorar o texto impresso, as convenções usadas na escrita, o conceito de palavra, a articulação com as experiências de vida constituem actividades enriquecedoras para que as crianças, experimentando situações gratificantes e afetivamente memoráveis, venham a ser leitoras ao longo das suas vidas (Azevedo, 2011, p. 6)

Assumi, por várias vezes, o papel da educadora nos momentos de grande grupo, durante os quais fui eu a ler as histórias⁸, como as crianças tanto gostavam, mas não eram estes momentos, o único contacto que as crianças tinham com histórias ou livros, houve também vários momentos, durante os momentos de brincar social espontâneo em que as crianças procuravam os livros que estavam ao seu alcance para os explorarem autonomamente, ou com o apoio de um adulto, eram muito frequentes os momentos em que as crianças se aproximavam de mim quando eu estava sentada no chão e me pediam para explorar o livro com elas, começava por ser uma criança e acabávamos por formar um grupo⁹.

⁸ Fotografias ilustrativas em apêndice 6.

⁹ Fotografia em apêndice 7.

Ao longo do segundo estágio já foi diferente, uma vez que integrei um grupo de crianças de pré-escolar, com a existência de um modelo curricular diferente, e formas de trabalhar diferentes.

Neste estágio tive a oportunidade de desenvolver um projeto com as crianças, uma vez que a filosofia do colégio está fortemente apoiada na metodologia de trabalho de projeto e as crianças constroem ao longo do ano uma lista de temas ou dúvidas que gostavam de trabalhar ou responder, quando cheguei estava a ser trabalhado o tema dos bichos-da-seda e o seguinte tema a trabalhar/desenvolver seria a resposta à pergunta de uma das meninas da sala que perguntou “como crescem as flores?”, neste sentido eu agarrei o tema para desenvolver um projeto com eles.

Para dar início ao projeto decidi ler-lhes uma história de uma flor “A flor Rosalina”, no entanto não li a história no registo habitual em que as crianças se sentam todas no tapete e o adulto tem um livro na mão e vai lendo e mostrando as ilustrações às crianças em simultâneo, escolhi projetar a história, uma vez que assim tornava este momento mais dinâmico e estava também mais livre para observar as crianças e perceber se estavam interessadas na história, com este método as crianças tiveram acesso não só às imagens da história como também ao código escrito que as acompanhava, fiz questão que assim fosse, uma vez que um dos meus objetivos passava por promover, precisamente, o contacto com o código escrito, fundamental no desenvolvimento da criança.

Tal como refere Cunha (2013), o facto de se integrar as novas tecnologias no pré-escolar não quer dizer que se abandone as técnicas anteriormente utilizadas, tal como a leitura de histórias, *manifestam-se elas próprias imprescindíveis e devem ser conciliadas e aplicadas em verdadeira sintonia* (Cunha, 2013, p. 42).

Após a leitura da história seguiu-se um momento de grande grupo em que eu coloquei algumas questões sobre a história que tinham acabado de ouvir, tais como:

- De que cor são as pétalas da Rosalina?
- O que aconteceu no jardim onde se encontrava a Rosalina?
- Que tipos de flores existiam no jardim onde se encontrava a Rosalina?
- Quantos tipos de flores eram, no total?
- Para além das flores também apareceram outros seres vivos na história, quais eram?
- O que acontece às flores no final da Primavera?

Ao mesmo tempo que as crianças iam respondendo eu ia registrando as suas respostas.

Posteriormente, decidimos construir uma história em que as personagens fossem flores, à semelhança da história que havia lido anteriormente. No entanto havia uma condicionante, as flores presentes na história tinham de ser flores existentes na serra da arrábida, como iniciei este projeto na semana em que o colégio estava também a trabalhar a quinzena do património, a educadora sugeriu que fizesse-mos uma recolha de espécies de flores existentes na serra da arrábida e construíssemos uma história em que os protagonistas fossem as flores recolhidas, de forma a interligar as atividades e fazer mais sentido para as crianças. Assim sendo, recolhemos oito espécies diferentes e pesquisámos para descobrir os seus nomes, posteriormente reuni o grupo de crianças mais crescidas, ou seja, os que no ano seguinte vão para o 1ºciclo, e escrevemos a nova história com a presença das imagens das flores, as crianças lançavam as ideias e eu escrevia.

Uma forma de desenvolver a criatividade e a capacidade narrativa das crianças

Noutro momento com a história imprimida e as imagens das flores prontas, construimos o livro, fui chamando as crianças uma a uma para que colassem as frases ou as imagens, sendo que nesta fase todas as crianças participaram. Por fim, construimos a capa e concluimos o livro¹⁰. Esta atividade pareceu-me bastante enriquecedora para as crianças, uma vez que possibilitou um contacto direto com o código escrito, sendo que eram as palavras ditas por elas que estavam a tornar-se “reais”, aumentando o seu interesse pela leitura e escrita. Após a construção do livro, eu li a história às crianças e a história passou a fazer parte da biblioteca da sala.

3.4. Análise de conteúdo dos questionários

Com o intuito de dar algum contributo ao meu projeto final de curso, decidi realizar um questionário às educadoras cooperantes que me acompanharam ao longo dos dois estágios, mas para além destas duas educadoras questioneei também as outras educadoras cooperantes das respetivas instituições que se encontravam na mesma valência das minhas ou com a mesma faixa etária de crianças que as minhas, como foi o

¹⁰ Resultado final em apêndice 8.

caso da creche, onde apenas questionei outra educadora que se encontrava com crianças da mesma faixa etária das crianças que acompanhei, no colégio já questionei outras três educadoras para além da minha educadora cooperante, pois todas se encontravam na mesma valência, no entanto só consegui a resposta de duas educadoras para além da minha, assim questionei três educadoras do colégio e duas da creche.

Os questionários¹¹ não estão identificados, neste sentido dei uma letra a cada educadora, a letra A e B são as educadoras da creche, sendo a letra A a minha educadora cooperante e as letras C, D e E são as educadoras do colégio, sendo a letra C a minha educadora cooperante.

Segundo as minhas educadoras cooperantes a leitura de histórias às crianças é uma atividade que realizam diariamente, ou quase diariamente, no entanto este momento é visto de duas perspetivas diferentes.

Para a educadora A, a leitura de histórias é *um momento importante na rotina de uma sala de creche*, uma vez que é um momento em que todos os presentes na sala se focam na mesma atividade, é um momento de partilha de *palavras (às vezes as primeiras), gestos e emoções* e também um momento tranquilo que foge à *normal “agitação” da sala de creche*.

Para a educadora C, a leitura de histórias é fundamentalmente um meio para o *desenvolvimento global da criança*, uma vez que segundo a sua perspetiva promove novas aprendizagens, o gosto pela leitura e pelo livro e também se transforma numa *excelente forma de introduzir temáticas/“problemas” em sala*.

No que diz respeito à realização de atividades complementares em torno das histórias, também estamos perante duas perspetivas diferentes.

Para a educadora A, a realização de atividades complementares em torno das histórias não lhe parece significativo, pois estamos perante um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, *o momento da história já é uma exploração por si só*.

Para a educadora C, o momento da leitura de histórias deve ser sempre aproveitado para *trabalhar/consolidar algumas competências* mesmo que seja de um modo mais informal como *aquisição/consolidação de vocabulário*. Esta referiu também que o desenvolvimento de atividades complementares depende de vários fatores como os objetivos, o contexto e mesmo a própria história, no entanto deu exemplos de

¹¹ Presentes em apêndice 9.

algumas atividades que podem ser desenvolvidas, como *atividades de reconto, de ilustração, de imaginar um final diferente, de imaginar o que se faria se estivéssemos no lugar da personagem principal, contagem de personagens, ordenação das personagens, descrição das mesmas, entre outras, que poderão estar relacionadas com qualquer uma das áreas de conteúdo.*

Antes de realizar uma comparação entre aquilo que eu observei e a informação que as educadoras me forneceram parece-me pertinente referir que ambos os grupos de crianças são bastante interessados nos momentos de leitura de histórias, o que em parte influencia a prática das educadoras, uma vez que não é necessário ser a educadora a propor uma leitura de história, as próprias crianças tomam a iniciativa de pedir que a mesma lhes leia as histórias. O que me leva a querer que possa ter havido um trabalho realizado anteriormente que poderá ter proporcionado a predisposição, por parte das crianças, para ouvir histórias.

No caso do primeiro estágio, com a educadora A, tive a oportunidade de assistir a parte deste trabalho, uma vez que se realizou no início do ano letivo e para além disso era o primeiro ano em que a educadora estava com aquele grupo de crianças. Quando cheguei à instituição a educadora não tinha como sistema a leitura diária de história, começou por ler uma ou outra e percebeu que o grupo se interessava por histórias, aumentando assim a frequência com que lia histórias, passando a ler diariamente.

Durante o tempo que permaneci na instituição tive a oportunidade de observar que, no início do estágio, algumas das crianças perdiam o interesse nas histórias rapidamente, abstraindo-se da atividade, com o passar dos dias e das semanas observei uma grande evolução, todas as crianças ganharam bastante interesse pelas histórias, pediam com bastante frequência para serem lidas histórias e por vezes para se repetir a leitura várias vezes, pois *a criança – é um facto conhecido – gosta da repetição: ela aprecia o mesmo livro, a mesma história, o mesmo peluche, a mesma rotina* (Rigolet S. A., 1997, p. 52).

No caso do segundo estágio já foi diferente, uma vez que se realiza em meados de maio e o ano letivo já ia a mais de meio e também porque, devido à forma como são organizados os grupos de forma vertical, algumas das crianças já estavam com a educadora há três anos, assim sendo como já havia trabalhado com essas, as que vão chegando nos anos seguintes vão seguindo o exemplo dos colegas que já lá se encontram e todos acabam por adquirir o interesse pelos momentos de leitura de histórias, o que já acontecia quando eu cheguei à instituição, as crianças já tinham

desenvolvido um grande interesse por histórias e eram elas que levavam as suas histórias para partilhar com os colegas.

No que diz respeito à realização de atividades complementares em torno das histórias lidas às crianças, ao longo do primeiro estágio, tal como refere a educadora A, não observei nenhuma atividade específica, apenas a própria leitura e diálogos em torno das histórias. Ao longo do segundo estágio, apesar de a educadora referir que por vezes realiza, não tive a oportunidade de observar atividades realizadas com base numa história.

Com a análise dos restantes três questionários, consigo perceber que a leitura de histórias faz parte da prática de todas as educadoras, umas com mais frequência que outras, mas todas leem pelo menos duas vezes por semana, o que me parece bastante positivo tendo em conta todos os benefícios que foram referidos ao longo do projeto. Em relação à segunda questão, no que diz respeito à razão pela qual as educadoras leem histórias às crianças, as três referiram a imaginação/imaginário, considerando que é uma forma de explorar ou desenvolver este campo. Outra competência que duas das educadoras consideram que é desenvolvida com este tipo de atividade é a atenção/concentração. Uma das educadoras refere os seus objetivos aquando da leitura de histórias, para além dos dois que se encontram em comum com as outras educadoras, esta educadora refere também o desenvolvimento da linguagem; o enriquecimento do vocabulário; a interpretação da história e o desenvolvimento do gosto pela leitura. Considero que foi a resposta mais completa, que acaba por ir ao encontro de toda a minha investigação teórica do projeto.

Analisando a última questão percebi que á semelhança da minha educadora cooperante da valência de creche, a educadora B (educadora que trabalhava com crianças da mesma faixa etária) também não tem por hábito a realização de atividades complementares relacionadas com as histórias que lê às crianças, frisando que apenas as realiza se considerar que é do interesse ou necessidade do grupo de crianças.

As outras duas educadoras da valência de pré-escolar do colégio realizam com frequência atividades complementares, tendo até referido várias das atividades, sendo atividades relacionadas com a arte plástica, como a *representação gráfica das personagens*; a *ilustração livre da história*; a *escultura em plasticina das personagens* ou *desenhos e pinturas* como refere a educadora E. São também referidas atividades relacionadas com o desenvolvimento da literacia, como a procura de rimas, a procura de

significados de palavras que não se conhece, associação de letras e o reconto da história. Também são referidas as dramatizações e teatros de fantoche como possíveis atividades.

Todas as atividades referidas para as crianças de pré-escolar me parecem bastante positivas e enriquecedoras para as mesmas, pois vão ao encontro de vários aspetos que referi ao longo do trabalho de projeto.

À semelhança das educadoras da valência de creche considero pouco pertinente desenvolver atividades do mesmo género das que foram referidas pelas educadoras da valência de pré-escolar, pois com crianças tão pequenas *este tipo de atividades com preocupações altamente didáticas depressa se torna maçador e obtém resultados opostos aos desejados, desmotivando as crianças, sem, no entanto, alcançar objetivos realmente educativos* (Rigolet S. , 2009, p. 125).

Considerações globais

O percurso deste projeto não foi um caminho fácil, senti bastantes dificuldades que penso terem influenciado muito o seu resultado final.

Seguindo uma ordem cronológica, devo referir que a primeira grande dificuldade encontrada foi a escolha do tema para a realização do projeto, uma vez que o tempo para a escolha e maturação da ideia foi muito curto, era necessário encontrar um tema/questão problema durante o primeiro estágio.

Pois bem, durante o primeiro estágio deparei-me com uma dificuldade da instituição – a carência de livros de histórias e principalmente de livros para a exploração autónoma, por parte das crianças – assim comecei a pensar em formas de colmatar esta dificuldade, encontrando estratégias para que as crianças tivessem acesso a mais histórias e livros, em conjunto com a educadora cooperante pensamos em desenvolver um projeto, envolvendo os encarregados de educação, para que as crianças tivessem mais acesso a livros de histórias, o objetivo seria fazer com que os encarregados de educação trouxessem livros para que o seu educando partilha-se com os colegas ou, porque não, virem eles próprios ler histórias às crianças. No entanto como este estágio acontece no final do ano, começam os preparativos para o natal, ou seja, a prenda para os encarregados de educação, a festa de natal e outras coisas que levam o tempo, e este projeto acabou por nunca acontecer, assim a minha intervenção neste estágio acabou por se limitar às atividades de leitura de histórias.

Este tipo de atividades foi uma estreia para mim, ao início tinha muito medo de não conseguir ler uma história às crianças de forma cativante, tinha medo que perdessem o interesse facilmente. Devido à minha postura introvertida foi a educadora que impulsionou o primeiro momento em que eu li uma história às crianças, no entanto correu muito bem, as crianças adoraram e eu perdi o medo, voltei a realizar atividades do mesmo género mas de forma mais pensada/programada em que formulei diálogos com as crianças realizando questões cognitivas.

Quando cheguei ao segundo local de estágio (em pré-escolar) as coisas pareciam só piorar, nesta instituição não havia de todo algum tipo de carência de materiais deste tipo, para além de que as crianças traziam muitas histórias de casa para a educadora ler. Fiquei completamente perdida e a questão de investigação que formulei no início deixou de fazer sentido, a questão inicial era: como otimizar os momentos de contacto com livros de histórias?

Não sabia o que fazer e fiquei durante todo o estágio um pouco perdida, desenvolvi atividades relacionadas com o tema sem saber bem se seriam as indicadas,

para além de que estava condicionada pelo funcionamento da instituição e o modelo pedagógico adotado. De qualquer forma, no final, após algum tempo de pesquisa e análise de todos os dados recolhidos, consegui formular uma nova questão e começar a aprofundar os meus conhecimentos sobre o tema e assim desenvolver o projeto.

Um aspeto que também me parece importante referir é a relação que consegui estabelecer com as equipas pedagógicas, uma vez que condicionaram toda a minha postura e intervenção nos estágios, durante o primeiro estágio consegui estabelecer uma ótima relação com toda a equipa da sala sentindo-me parte da mesma, assim como a relação com as crianças também foi ótima, neste estágio senti que era compreendida e a educadora cooperante estava sempre pronta para me ajudar em tudo o que precisava, aprendi bastante durante o tempo em que permaneci na creche.

O mesmo não posso dizer do local de estágio de pré-escolar, uma vez que foi difícil a minha adaptação tanto à equipa como ao grupo de crianças, como vim de um contexto em que as crianças eram quase totalmente dependentes do adulto, fiquei um pouco sem saber o que fazer, pois estas crianças eram muito mais crescidas e já se movimentavam na sala de forma bastante autónoma. A relação com a equipa pedagógica não foi a melhor, senti-me sempre um pouco posta de parte o que fez com que estivesse durante a primeira semana e talvez um pouco da segunda, a maior parte do tempo na defensiva e apenas a observar, a educadora não se mostrava compreensiva e acabava por dizer todos os pormenores que eu não estava executar da melhor forma sem apontar um aspeto positivo, como sou uma pessoa introvertida e com a autoestima em baixo acabei por ficar cada vez mais paralisada, acabando por me soltar apenas a meio do estágio, quando comecei a desenvolver atividades com as crianças. Como é de esperar, as crianças receberam-me muito bem e pediram desde o primeiro dia a minha participação nas suas atividades, sem saberem estavam a ajudar-me a sentir um pouco melhor, acabei por me conseguir envolver melhor naquele ambiente mais autónomo e ao mesmo tempo percebi que as crianças continuavam a precisar da ajuda do adulto para determinadas tarefas, como na hora da refeição ou na casa de banho.

Com o desenvolvimento deste projeto percebi que as histórias são uma enorme mais-valia no desenvolvimento de aprendizagens das crianças, eu nunca fui incentivada a ler, só comecei a ler livros por livre vontade, ou seja, sem ser os que temos de ler através da escola, com dezoito anos e adoro ler, sou completamente viciada, por isso quero fazer com que a leitura seja a base da minha prática pedagógica enquanto

educadora, pois um bom leitor é um bom pensador e eu quero que as crianças sejam felizes a ler bem e a pensar bem.

Ao longo do trabalho escrito, propriamente dito, tive grandes dificuldades na redação do texto, pois tenho dificuldade em transmitir para o escrito as ideias que tenho e aquilo que observo. Para além de que senti uma enorme dificuldade em encontrar informação sobre o tema, sendo que desta forma gastei bastante tempo em pesquisa de informação, principalmente relativamente à estrutura da narrativa.

Outro aspeto que me foi particularmente difícil gerir foi o papel de estagiária aliado ao de investigadora, nem sempre conseguia ter o caderno de campo na mão, pois as crianças exigem bastante da nossa atenção, na maioria dos casos esquecia-me de tirar notas e no final do dia apontava aquilo de que me conseguia lembrar, claro que não é mesma coisa, resultando um produto final completamente diferente.

No que diz respeito à resposta da questão de investigação-ação que impulsionou todo o trabalho de pesquisa, considero que com as atividades desenvolvidas consegui desenvolver competências relacionadas com a construção de novas narrativas, ajudei ao desenvolvimento da criatividade e também ao desenvolvimento de outras competências de literacia.

Devo também referir que este trabalho de projeto ajudou bastante na construção da minha identidade profissional, como também já referi anteriormente, aguçando ainda mais o meu gosto pelas histórias, que como sabemos são transversais a todos os níveis de ensino e a todas as faixas etárias.

Termino então este trabalho de projeto com uma citação de Dias & Neves que me parece sintetizar tudo o que tentei explorar ao longo do presente documento:

Através das histórias, a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer sua curiosidade e adquire valores para a sua vida (Dias & Neves, 2012, p. 37).

Referências Bibliográficas

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Obtido em 2 de junho de 2013, de Repositório Aberto: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>

APACCF - Associação de Professores e Amigos das Crianças do Casal das Figueiras. (1 de fevereiro de 2009). *Entrada*. Obtido em 7 de janeiro de 2014, de APACCF: http://www.apaccf.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=46:apaccf&catid=34:associacao&Itemid=27

APACCF - Berçário e Creche. (2013). *Projeto Educativo 2013/2014: "O Lúdico e as expressões como instrumentos geradores de novas aprendizagens/competências"*. Setúbal.

Araújo, S. B., & Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Azevedo, F. (2011). Educar para a literacia: perspectivas e desafios. *VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação - Escola Superior de Educação Jean Piaget* (pp. 1-18). Almada: Campus Universitário de Almada.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Jovenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Castro, C. (2010). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Obtido em 6 de novembro de 2014, de CEPE – ALEMANHA: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

Colégio ... - Equipa Pedagógica da sala verde. (2013). *Projeto educativo*. Setúbal.

Colégio ... (2011). *Projeto Educativo do Colégio ...* Setúbal.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Psicologia Educação e Cultura. *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas, XIII*, pp. 355-380.

Couto, J. M. (2003). Potencialidades Pedagógicas e Dramáticas da Literatura Infantil e Tradicional Oral. *A Criança, a Língua e o Texto Literário: Da investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional* (pp. 208-223). Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.

Cunha, M. I. (2013). Capítulo II - Histórias, infância e tecnologia. In M. I. Cunha, *Histórias e meios digitais na prática pedagógica dos educadores de infância de Paredes de Coura* (pp. 39-103). Minho: Universidade do Minho.

Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In C. V. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas Práticas* (pp. 37-41). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Fernandes, P. F. (2007). Livros, leitura e literacia emergente - Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo, *Formar Leitores - Das teorias às práticas* (pp. 19-33). Lisboa - Porto: LIDEL.

Fontes, V., Botelho, M. L., & Sacramento, M. (s.d.). *A Criança e o Livro*. Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, R. (1988). Contar Histórias para Ensinar a Ler. In R. Marques, *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores* (pp. 31-39). Lisboa: Texto Editora.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reis, C. (1995). *O Conhecimento da Literatura - Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Almedina.

Rigolet, S. A. (1997). *Leitura do Mundo - Leitura de Livros: Da estimulação precoce da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças: Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.

Silva, V. M. (1988). O Romance: História e Sistema de um Género Literário. In V. M. Silva, *Teoria da Literatura* (pp. 671-786). Coimbra: Livraria Almedina.

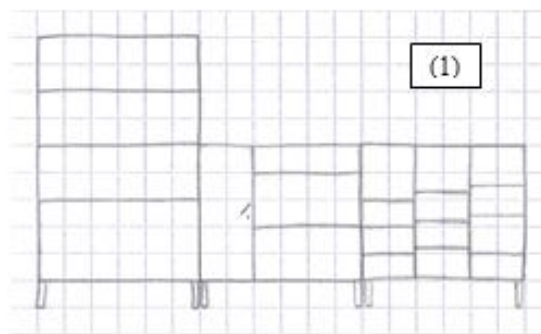
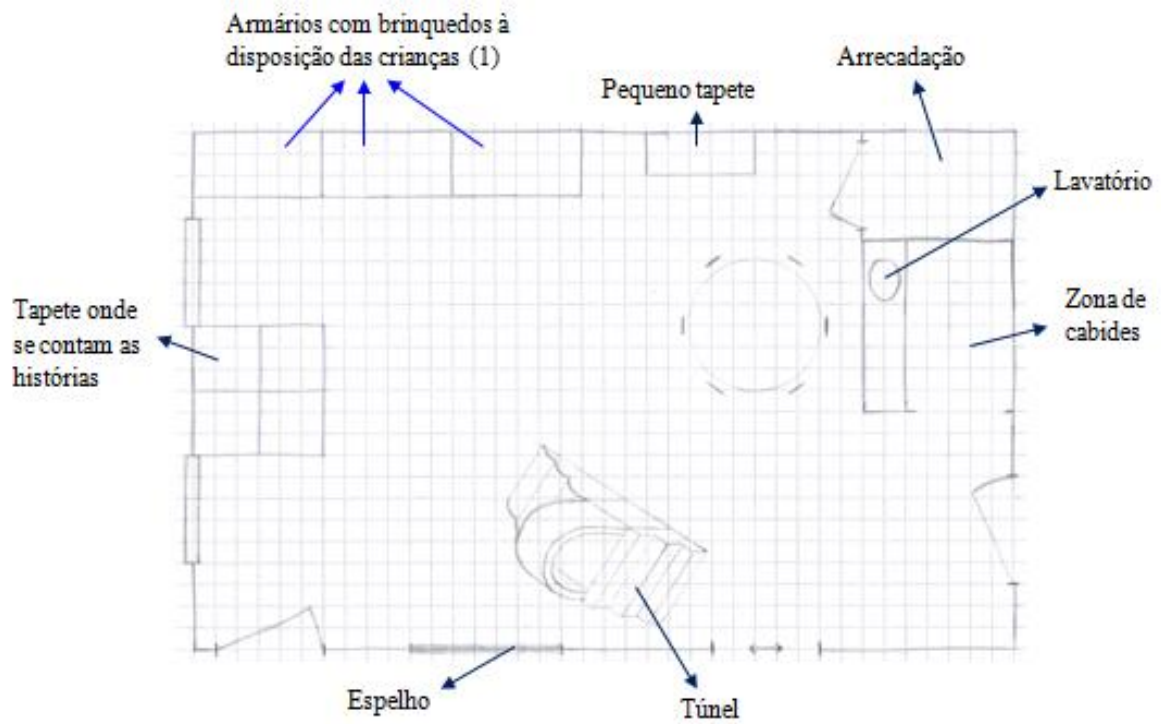
Traça, M. E. (1992). *O fio da memória - Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.

Tuckman, B. W. (2012). A Investigação Qualitativa: o estudo e caso ou etnografia. In B. W. Tuckman, *Manual de Investigação em Educação* (pp. 675-726). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

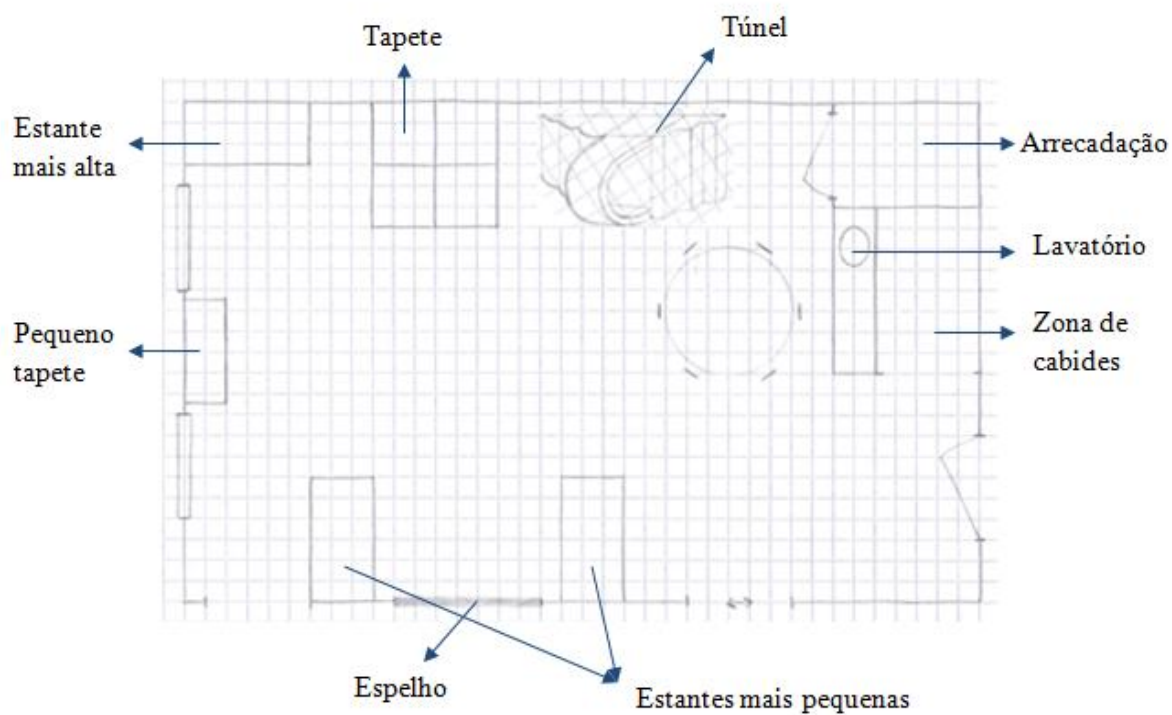
Apêndices

Apêndice 1 – Planta da sala de creche

Planta da sala vermelha (creche), antes da intervenção da educadora.



Planta da sala vermelha, depois da intervenção da educadora.



Apêndice 2 – Arrumação dos livros

Livro arrumado na estante dos brinquedos (creche).



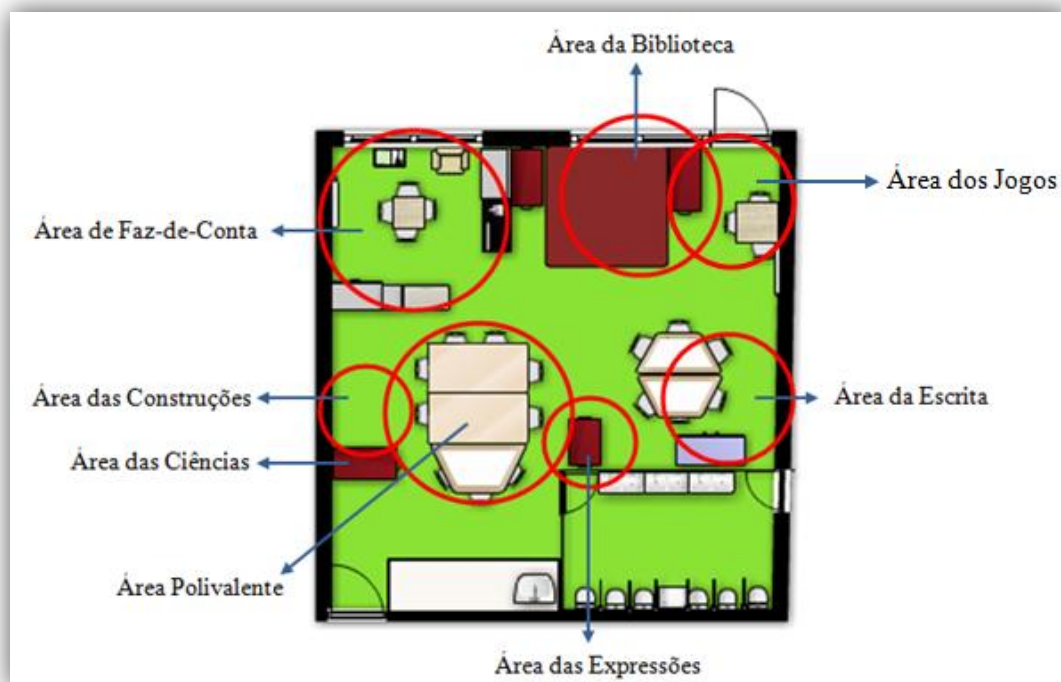
Apêndice 3 – Disposição dos livros

Livros de histórias apenas ao alcance da equipa pedagógica (creche).



Apêndice 4 – Planta da sala de pré-escolar

Planta da sala verde (pré-escolar).



Apêndice 5 – Área da biblioteca

Sala de pré-escolar.



Apêndice 6 – Leitura de uma história

Fotografia de um dos momentos de leitura de histórias (creche).



Apêndice 7 – Exploração de livro

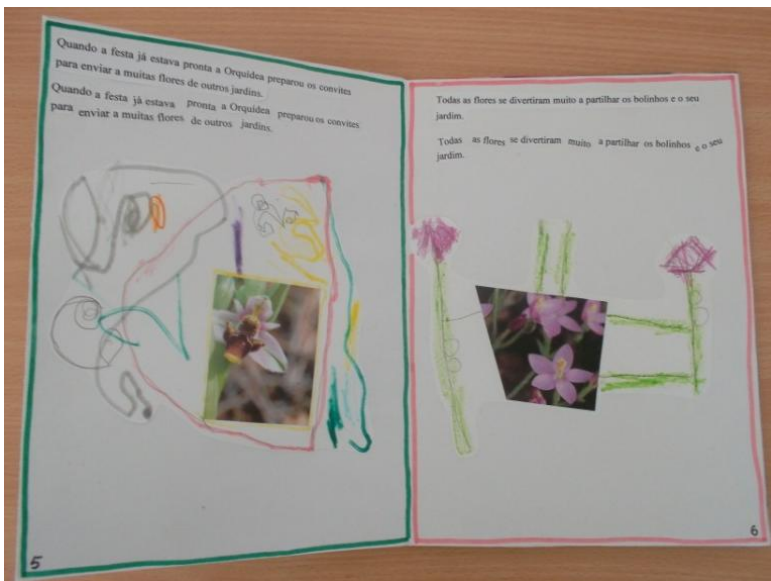
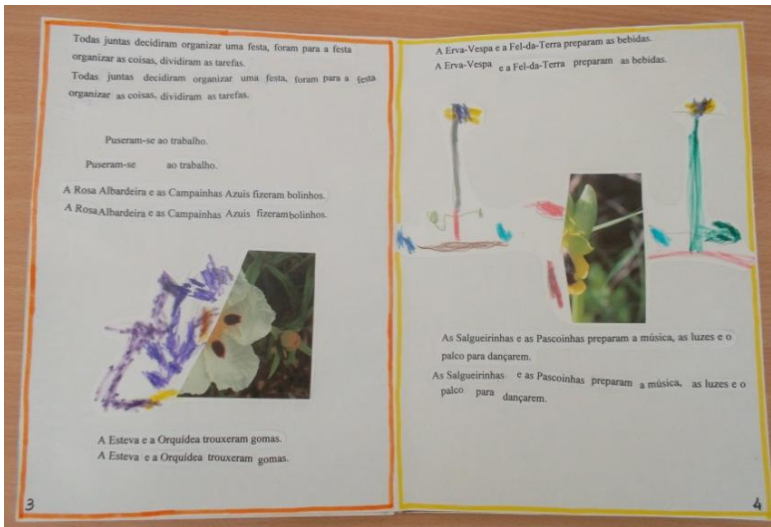
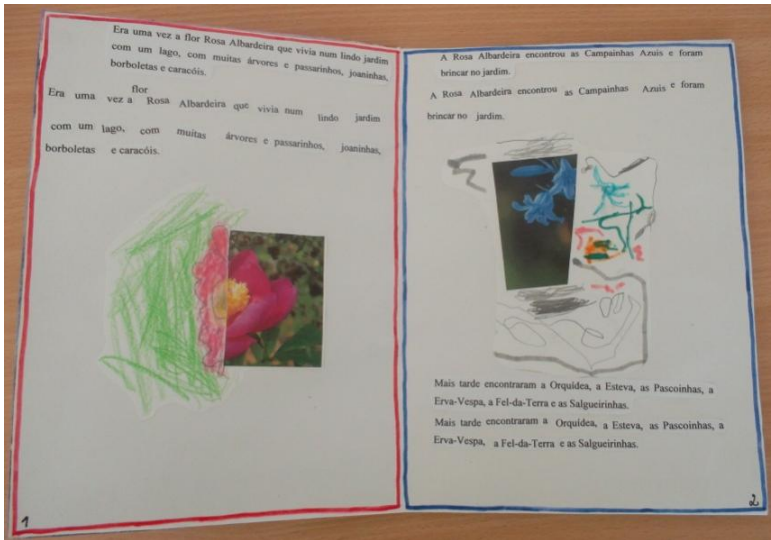
Fotografia de um dos momentos em que explorei um livro, com as crianças, durante o tempo de brincar social espontâneo (creche).

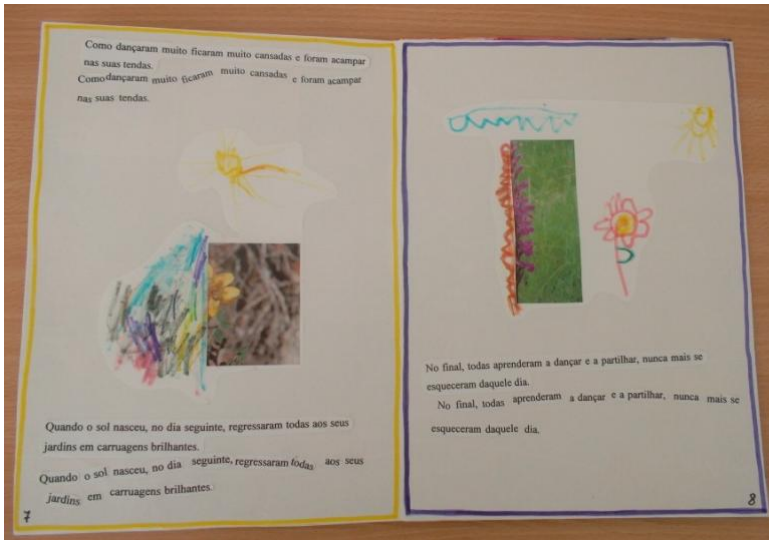


Apêndice 8 – Livro construído pelas crianças

Resultado final da construção do livro (pré-escolar).








Apêndice 9 – Questionários realizados às educadoras

Questionários às educadoras:

Educadora A

<p>Questionário às educadoras no âmbito da realização do projeto de final de curso. Mestrado em Educação Pré-escolar Estudante: Rafaela Viegas</p> <p>1. Costuma ler histórias às crianças da sua sala? Sim costumo ler histórias as crianças da minha sala.</p> <p>2. Se sim, porquê e com que frequência? Costumo ler histórias frequentemente, tento contar todos os dias normalmente "inserido" no momento de grande grupo. É algo que me dá muito prazer fazer com os bebés é, para mim, um momento importante na rotina de uma sala de creche, uma vivência em grande grupo na qual estamos todos direccionados para o mesmo momento: a história. Partilham-se palavras (as vezes as primeiras), gestos e emoções enquanto entramos todos no imaginário do bebe. Quando conseguimos que "funcione" desta forma é também um importante momento de tranquilidade fugindo à normal "agitação" da sala de creche.</p> <p>3. Se o fizer, costuma desenvolver actividades complementares em torno dessas histórias? De que tipo? Normalmente não costumo desenvolver actividades complementares em torno das histórias uma vez que, numa sala de crianças de 1 ano, não me parece significativo orientar o trabalho dessa forma. Para mim o momento da história já é uma exploração por si só, tenho o cuidado de escolher sempre histórias apropriadas à faixa etária e tenho, também, atenção ao tipo de ilustração, dando preferência às de imagem real.</p>	
--	---

Questionário às educadoras no âmbito da realização do projeto de final de curso.

Mestrado em Educação Pré-escolar

Estudante: Rafaela Viegas

1. Costuma ler histórias às crianças da sua sala?

Sim.

2. Se sim, porquê e com que frequência?

Sim, porque as histórias ajudam as crianças a desenvolverem a imaginação, a criatividade, a atenção, o faz de conta e a perceberem a diferença entre real do imaginário.

Pelo menos 2 vezes por semana a seguir á canção do bom dia

3. Se o fizer, costuma desenvolver atividades complementares em torno dessas histórias? De que tipo?

Quando trabalho as épocas festivas inicio com uma história relacionada com o tema. As restantes histórias não faço actividades complementares com frequência só se eu vir que é do interesse ou necessidade do grupo.

Questionário às educadoras no âmbito da realização do projeto de final de curso.

Mestrado em Educação Pré-escolar

Estudante: Rafaela Viegas

1. Costuma ler histórias às crianças da sua sala?

Sim.

2. Se sim, porquê e com que frequência?

A razão pela qual realizo atividades de hora do conto/leitura de histórias é por reconhecer a sua importância no desenvolvimento global da criança, pelas aprendizagens que promove/estimula, pela promoção do gosto pelo livro e pela leitura e também por ser uma excelente forma de introduzir temáticas/"problemas" em sala. Também são muito solicitadas pelas crianças, que trazem os seus livros pessoais para partilhar. São realizadas atividades destas com grande frequência, arrisco-me a dizer quase diariamente.

3. Se o fizer, costuma desenvolver atividades complementares em torno dessas histórias? De que tipo?

Depende da história, do contexto e do objetivo. Procuramos aproveitar sempre as histórias para trabalhar/consolidar algumas competências, embora por vezes possa ser de modo mais informal (aquisição/consolidação de vocabulário, por exemplo). As atividades complementares podem ser variadas, como referi depende dos objetivos e do contexto, mas poderão ser atividades de reconto, de ilustração, de imaginar um final diferente, de imaginar o que se faria se estivéssemos no lugar da personagem principal, contagem de personagens, ordenação das personagens, descrição das mesmas, entre outras, que poderão estar relacionadas com qualquer uma das áreas de conteúdo.

Questionário às educadoras no âmbito da realização do projeto de final de curso.

Mestrado em Educação Pré-escolar

Estudante: Rafaela Viegas

1. Costuma ler histórias às crianças da sua sala?

Sim.

2. Se sim, porquê e com que frequência?

Quase diariamente. Os meus objetivos ao ler histórias às crianças são:

- desenvolvimento da linguagem;
- enriquecimento do vocabulário;
- concentração;
- interpretação da história;
- desenvolvimento interesse pela leitura;
- desenvolvimento da capacidade de imaginação;

3. Se o fizer, costuma desenvolver atividades complementares em torno dessas histórias? De que tipo?

Em algumas das histórias sim.
As atividades que tenho por hábito desenvolver depois de ler a história são:

- Representação gráfica das personagens;
- Representação gráfica da personagem preferida;
- Ilustração livre da história;
- Ilustração seguindo a ilustração do livro;
- Escultura em plastilina das personagens;
- Representação dramática da história;
- Ver o significado das palavras mais difíceis;
- Se a história tiver rimas, procurar novas rimas;
- Ver com as crianças quais as letras com que começam os nomes das personagens.

Questionário às educadoras no âmbito da realização do projeto de final de curso.

Mestrado em Educação Pré-escolar

Estudante: Rafaela Viegas

1. Costuma ler histórias às crianças da sua sala?

SIM.

2. Se sim, porquê e com que frequência?

Porque as histórias fazem parte do imaginário das crianças, porque permitem-nos trabalhar várias competências. Com as histórias podemos realizar atividades relacionadas com as diversas áreas do conhecimento

Frequência - várias vezes por semana.

3. Se o fizer, costuma desenvolver atividades complementares em torno dessas histórias? De que tipo?

SIM.

-Teatros de fantoche

-Recortes

-atividades ligadas ao conhecimento do mundo; às áreas de expressão e comunicação; e à formação pessoal e social.

- Sessões de movimento

- Desenhos; pinturas