

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Espaço e as Rotinas no Jardim de Infância como
potenciadores do envolvimento das crianças no contacto com
as histórias

Juliana Gonçalves Lameira

Coimbra, 2020

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Juliana Gonçalves Lameira

O Espaço e as Rotinas no Jardim de Infância como
potenciadores do envolvimento das crianças no contacto com as
histórias

Relatório Final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do(a) Professor(a) Doutor Luís Carlos Martins
D'Almeida Mota

Novembro de 2020

Agradecimentos

Nesta jornada de aprendizagens, conquistas e trabalho tive o prazer de contar com o apoio de pessoas que colaboraram, ajudaram a concretizar um sonho de criança. Neste sentido, não posso deixar de evidenciar o meu enorme agradecimento a esses pilares que permitiram e encorajaram à concretização deste trabalho.

Aos professores da Escola Superior de Educação de Coimbra, que me acompanharam neste percurso e sempre se mostraram compreensivos com a minha situação de trabalhador-estudante.

Em especial, ao meu orientador, Professor Doutor Luís Mota, pelo apoio, preocupação, dedicação e disponibilidade na orientação deste relatório. Sem ele era totalmente impossível.

À Educadora Francisca, às Assistentes Operacionais e a todos os “nossos” meninos, pela grande experiência de vida que me proporcionaram, e por sempre se mostrarem tão colaborativos com o desenrolar do projeto.

Às minhas colegas de mestrado, Marisa e Andreia por sempre me apoiarem nos momentos de desvanio. Assim como à minha equipa da Escolinha Encantada que me ensinam todos os dias a ser uma ótima educadora.

À minha querida mãe, pelo apoio ao longo de todos estes anos, mas sobretudo por nunca desistir de mim, me incentivar a seguir o meu sonho e ter orgulho na pessoa que sou e no meu percurso. Ao meu pai, que nos deixou a meio deste caminho, mas que depositou em mim, mesmo com a sua ausência, uma enorme força em demonstrar-lhe que consegui!

Por fim, à minha família, ao Miguel, companheiro da minha vida, o meu apoio diário que me amparou em todas as etapas encorajando-me para que eu conseguisse concretizar este trabalho. E ao nosso bebé, que está quase a chegar e que me deu a maior força de todas!

Eternamente grata a todos!

O Espaço e as Rotinas no Jardim de Infância como potenciadores do envolvimento das crianças no contacto com as histórias

Resumo: O presente relatório resulta de um projeto de investigação-ação, realizado no decorrer do estágio pedagógico em jardim de infância, durante o ano letivo 2017/2018, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB. O estudo centra-se no contacto das crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, com as histórias. Para a investigação definiu-se como questão de partida: Quais os fatores que influenciam o envolvimento das crianças na leitura de histórias?, articulada com quatro objetivos específicos, nomeadamente, inferir a importância da existência de um espaço específico para motivar as crianças ao contacto com as histórias; analisar se as atividades de leitura promovidas pela educadora favorecem o gosto pelas histórias; averiguar se a criação de uma rotina, de leitura de histórias, favorece o gosto e a motivação pelas mesmas; e por fim, avaliar se o contacto com histórias, através de dispositivos digitais, motiva as crianças à sua manipulação. No contexto do estágio curricular, onde ocorreram períodos de observação, realizamos a investigação que teve a duração de um semestre. Após este período foi elaborado um plano de ação, com base nos influenciadores de motivação, que consistiu na criação de um espaço específico para atividades de leitura com recurso a diferentes materiais, a disponibilização de novos livros, o uso de biblioteca digital e, ainda, a conceção de uma rotina de atividades de leitura. Em termos de recolha de dados mobilizaram-se a observação direta, a entrevista semiestruturada, aplicada à educadora cooperante e às assistentes operacionais, bem como a entrevista de grupo focal com o grupo de crianças. Posteriormente, os dados recolhidos foram submetidos a análise de conteúdo, o que permitiu a elaboração de mapas conceptuais e a consequente construção das matrizes de redução dos dados. As conclusões autorizam a aferição da importância destes influenciadores nas atividades de leitura e no contacto diário com livros através das perceções dos participantes do estudo, constituindo um hábito essencial ao desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Jardim de infância, Educação de infância, espaço, rotina, espaço de leitura.

The Space and Routines in Kindergarten as enhancers of children's involvement in contact with stories

Abstract: The present report is the result of an investigation-action project, that was accomplished during the pedagogical Kindergarten internship over the 2017/2018 school year, under the master degree in “Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB”. The study focuses on children’s, aged between 3 and 5 years old, contact with stories. For this investigation, it was defying as a starting point: which are the factors that influence children’s involvement in reading stories. Articulated with 4 specifics objectives, namely, infer the existence of an specific space to motivate the children’s contact with stories; Analyze if the reading activities promoted by the kindergarten teacher favor the children’s reading stories taste; Ascertain if the creation of a reading stories routine improves the taste and motivation for reading them; Finally, evaluate if the stories contact, through digital devices, motivates the children to manipulate them. In curricular stage context, where observation moments occurred, the investigation was carried out during one semester. After this period, an action plane was elaborated, based on motivation influencers, which consisted on the creation of a specific space for reading activities using different materials, the providing of new books, the digital library use’s and still, the reading activities routine connections. In terms of data collection, the direct investigation was mobilized, also the half structured interview applied to the cooperative kindergarten teacher and the educative assistants, as well as the children group interview. Posteriorly, the data collected were subjected to content analysis, which allowed the conceptual maps elaboration and the consequent building of matrices data reduction. The conclusions allowed gauging the importance of these influencers at the reading activities and at the daily contact with books, through the study participants’ perceptions, that constitutes an essential habit for the children’s development.

Keywords: Kindergarten, Childhood Education, Space, Routine, Reading space

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA À CONTEXTUALIZAÇÃO	5
CAPÍTULO I – Fundamentação Teórica	7
Espaço	9
Rotinas	14
Importância dos Recursos Materiais e Humanos – Na Hora do Conto	16
CAPÍTULO II – Contextualização	21
Do Sistema Educativo à Formação de Professores	23
Da educação Pré-Escolar ao Jardim de Infância	26
O Contexto da Prática Educativa: o Jardim de Infância	28
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	33
CAPÍTULO III – Aspetos Metodológicos	35
CAPÍTULO IV – Intervenção Pedagógica	43
CAPÍTULO V – Apresentação e Discussão de Resultados	55
As entrevistas realizadas com a educadora e as assistentes operacionais	57
O grupo focal com as crianças	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
APÊNDICES	83

Abreviaturas

1ºCEB – Primeiro ciclo do Ensino Básico

CR – Constituição da República

DGE – Direção Geral de Educação

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PNL – Plano Nacional de Leitura

QR Code's – Código Quick Response

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Tabelas

Tabela 1 – Dados obtidos com as “Teias de Ideias”

Tabela 2 – Comentários das crianças durante a visita à Ludoteca

Tabela 3 – Mapa Conceptual das entrevistas realizadas com a educadora e as assistentes operacionais

Tabela 4 – Recorte da subcategoria: Contacto com os Livros

Tabela 5 – Recorte da subcategoria: Caracterização

Tabela 6 – Recorte da subcategoria: Impacto nas crianças

Tabela 7 – Recorte da subcategoria: Contacto com os livros

Tabela 8 – Recorte da subcategoria: Caracterização

Tabela 9 – Recorte da subcategoria: Impacto nas crianças

Tabela 10 – Recorte da categoria: Projeto

Tabela 11–Mapa conceptual resultante da entrevista grupo focal

Tabela 12 - Recorte da Categoria Antes do Espaço

Tabela 13 – Recorte da Categoria Espaço da Biblioteca

INTRODUÇÃO

O presente relatório final resulta de uma investigação inserida no mestrado em Educação Pré-Escolar, nomeadamente na unidade curricular de Prática Educativa I. A temática emergiu não só da observação feita em contexto de Jardim de Infância, mas também do gosto e curiosidade em perceber como poderemos combater o desinteresse que, atualmente, certas crianças parecem demonstrar no contacto com os livros. Realizada no ano letivo 2017/2018, a investigação decorreu num jardim de infância, com um grupo de vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Neste contexto, foi pensado e estruturado o projeto de investigação visando promover hábitos de leitura e melhorar a relação das crianças com os livros, tendo em conta o espaço, a rotina, os recursos humanos e/ou materiais e as novas tecnologias.

Neste cenário, enunciámos a seguinte questão problema “Quais os fatores que influenciam o envolvimento das crianças na leitura de histórias?”, sendo que a investigação visa compreender quais os fatores que podem, efetivamente, influenciar este contacto e envolvimento. No sentido de delinear o objeto de estudo enunciaram-se um conjunto de objetivos específicos: inferir a importância da existência de um espaço específico para motivar as crianças ao contacto com as histórias; analisar se as atividades de leitura promovidas pela educadora favorecem o gosto pelas histórias; averiguar se a criação de uma rotina, de leitura de histórias, favorece o gosto e a motivação pelas mesmas; e por fim, avaliar se o contacto com histórias, através de dispositivos digitais, motiva as crianças à sua manipulação.

O relatório divide-se em duas partes: a primeira centra-se nas questões teóricas e de contexto que embeberam o estudo, abordando-se temáticas como a rotina, o espaço, os recursos humanos e/ou materiais, enquanto que a segunda se reporta ao estudo empírico. Composta por dois capítulos, a primeira parte do relatório apresenta, no primeiro, a revisão da literatura onde exploramos a importância dos espaços e rotinas, no desenvolvimento das crianças interrelacionados com a relevância dos recursos humanos e materiais na hora do conto. No segundo, começamos por abordar, de um modo genérico, a estrutura do sistema educativo, com especial atenção à educação pré-escolar e concluímos com a caracterização da instituição, onde se desenrolou o estágio, e do grupo de crianças, numa perspetiva sociocultural e económica.

A segunda parte encontra-se dividida em três capítulos sendo que o primeiro, o terceiro do relatório final, refere-se à metodologia e ao processo de investigação onde procurámos colocar a ênfase na questão de investigação e nos objetivos definidos. Caracteriza-se a estratégia de investigação, descrevem-se as técnicas e os instrumentos elaborados para a recolha de dados, finalizando o capítulo com o processo do seu tratamento. No quarto capítulo apresentamos o desenrolar da intervenção pedagógica, procurando explicar o processo de criação do espaço e da rotina, analisando e refletindo sobre a estratégia usada. Por último, o quinto capítulo apresenta a análise dos resultados obtidos com as entrevistas aos intervenientes, assim como o grupo focal realizado com as crianças. Conclui-se com a apresentação e análise dos dados.

Nas considerações finais avança-se com uma reflexão que, de algum modo, procura constituir um balanço e uma reflexão, (re)analisando os objetivos específicos do estudo e o percurso realizado, bem como as potencialidades heurísticas da investigação. Perscruta-se de que forma esta experiência (e vivências) de um projeto de investigação-ação, em contexto de estágio de educação de infância, contribuiu para a formação pessoal, científica e pedagógica de uma educadora reflexiva, capaz de (quotidianamente) refletir, questionar e investigar a sua própria prática.

**PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA À
CONTEXTUALIZAÇÃO**

CAPÍTULO I – Fundamentação Teórica

No presente capítulo explora-se as questões teóricas referentes à problemática em estudo. Pretendemos abordar temáticas como o espaço, a rotina, os recursos humanos e/ou materiais interrelacionados com a relevância dos recursos humanos e materiais na hora do conto permitindo assim uma melhor compreensão.

Espaço

Centrada a análise no espaço e na sua importância e significado para o desenvolvimento das crianças, releve-se que é comum o conceito ser considerado sinónimo de ambiente, considerando-se, nesse sentido, ser de toda a pertinência procurar clarificar, ainda que em síntese, a proximidade, mas igualmente, a natureza distinta dos dois conceitos. A posição adotada, considerando a relação imbricada entre os dois conceitos, foi orientar a análise a partir de três dimensões: a primeira vincula-se aos aspetos estéticos – acolhedor, belo, proporcional; a segunda, aos funcionais – adequados, com recursos disponíveis, exercendo finalidade educativa; e a terceira, por fim, aos ambientais – o frio, o calor, a luminosidade, a segurança (Durlí & Brasil, 2012, p. 112). Na prática, a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala, estando por isso estes dois conceitos em constante interligação (ME, 2016).

Podemos referir-nos ao espaço com um lugar destinado a atividades caracterizadas pelos objetos, materiais, mobiliário e decoração que o constituem (Forneiro, 1998). Noutra perspetiva, o espaço físico é o lugar de desenvolvimento de habilidades e sensações, que partindo da sua riqueza e diversidade desafia permanentemente os que o ocupam (Barbosa, 2006). Pensar o espaço é compreender as questões físico-materiais com os elementos que o constituem, a sua dimensão e a interligação entre os espaços (Durlí & Brasil, 2012).

Por outro lado, ambiente diz respeito ao conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem (Forneiro, 1998), sendo por isso, um espaço construído que se define nas relações com os seres humanos, organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pela mesmos e pelos seus usuários (Barbosa, 2006). Ao abordarmos o conceito ambiente devemos então considerar as

interações que nele são notórias: criança/criança, criança/adulto, criança/espço, ou até criança/relação com os elementos do espaço. Podemos por isto afirmar que as questões que envolvem o espaço têm influência sobre o ambiente e este, por sua vez, incide sobre o espaço (Durlí & Brasil, 2012).

O espaço dado à criança para que esta experimente, viva e se desenvolva, na sua plenitude, é um fator bastante importante no seu dia-a-dia, bem como na orientação do trabalho pedagógico do educador. Deste modo, torna-se necessário evidenciar a importância que este elemento pode ter para a sua vida futura, tornando-se aliado e inerente a todo o processo educativo. Assim, discutir este tema possibilita aos profissionais de educação uma reflexão sobre a sua prática pedagógica adequando-a às necessidades dos seus alunos (Souto, Gil, & Saito, 2015).

O educador, ao organizar o espaço da sua sala deve ter em conta que o desenvolvimento das crianças constitui um processo dinâmico de relações com o meio, que o indivíduo é influenciado, mas que também influencia o meio em que vive (ME, 2016). Nesta perspectiva, nas opções que toma deve ter em conta o seu grupo de crianças e as necessidades a que deve procurar resposta, uma vez que o espaço deve ser considerado na sua dimensão educativa sendo uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral da criança (Schmitz & Skrsypcsak, 2015). Assim sendo, o espaço deve ser utilizado como ferramenta pedagógica, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, assim como a estruturação de funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais (Schmitz & Skrsypcsak, 2015).

Neste ângulo de análise, o facto de o educador refletir sobre o espaço e a sua funcionalidade permite que a organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e a evolução do grupo. Contudo, essas mudanças devem ser progressivas uma vez que o conhecimento do espaço, e das suas potencialidades, é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia das crianças. Esta apropriação da envolvência dá a possibilidade de realizar escolhas, mobilizar os materiais de diferentes maneiras e de formas cada vez mais complexas (ME, 2016), bem como desenvolver relações. Deste modo, os espaços não são considerados apenas pelo seu meio físico e pelos materiais que o constituem, mas também pelas interações

resultantes dele, sendo por isso também socialmente construído. Assim, este elemento físico, mas também social, revela-se importante para o desenvolvimento integral das crianças existindo alguns requisitos que se devem ter em conta, aquando da sua organização.

Estes elementos acima referidos passam pela organização do meio ambiente de modo a satisfazer as necessidades da criança, revelando a sua personalidade e padrões de crescimento. Os materiais são organizados de acordo com os cinco sentidos, académicos, associados à linguagem, escrita, leitura, matemática, geografia e ciências e, por fim, os materiais artísticos e culturais que dizem respeito à música, ao desenho, à modelagem, à pintura e à escultura, o que, de algum modo, se filia numa tradição pedagógica que remonta ao modelo pedagógico de Maria Montessori (Ferreira & Mota, 2019). De acordo com este modelo, as crianças trabalham sobre tapetes, no chão e em mesas, onde tudo é construído à sua medida, dando por isso a possibilidade de serem autónomas e independentes no seu dia-a-dia.

Deve ser um ambiente também associado à cultura das crianças que o frequentam, às diferentes idades e níveis de desenvolvimento promovendo assim interações e relacionamentos ricos em experiências. As salas de aulas devem ser subdivididas em duas possibilitando que as crianças estejam com o educador ou sozinhas. Este pensamento reconstrói a ideologia de Montessori, em que também existem laboratórios, ateliês, bibliotecas com livros e computadores e espaços físicos para trabalhar em projetos mais extensos (Ferreira & Mota, 2019). Consideramos que existem três ideias chave para a compreensão do papel do espaço no apoio ao desenvolvimento das crianças: a flexibilidade, a importância para apoiar os relacionamentos das crianças e o seu entendimento como um convite à ação, imaginação e narrativa (Silva, 2016). Sendo flexível dá oportunidade às crianças de criar e quanto maior for o número de ambientes possíveis de criar, mais flexíveis são os espaços. Por último, o espaço instigador é aquele que convida à ação e à imaginação, neste sentido o mais importante são os materiais pois são eles que irão impulsionar a ação e a imaginação (Silva, 2016). Assim, importa referir que as observações realizadas pelos educadores servem como ponto de partida para a organização do

espaço, tendo em conta estas três ideias fundamentais, sendo por isso relevante que se observe como as crianças se apropriam e brincam no espaço.

O ambiente deve oferecer oportunidades de aprendizagem ativa, através da ação, que potenciem a atividade iniciada pela criança. Estas são mais eficazes em ambientes que oferecem oportunidades de aprendizagem que promovam o desenvolvimento (Ferreira & Mota, 2019). Deste modo, o contexto físico tem um impacto significativo nas oportunidades de aprendizagens. De resto, em linha com o modelo curricular High Scope, o espaço de brincadeira pode ser dividido em áreas de interesse específicas como brincadeiras com água, areia, construção, faz-de-conta, dramatização, desenho, pintura e leitura, de modo a que as crianças tenham maior controlo sobre o ambiente. Esta divisão por áreas permite que a criança se envolva, sozinha ou com outras, numa grande diversidade de explorações (Ferreira & Mota, 2019).

O espaço é, naturalmente, observado pela promoção de vários níveis de desenvolvimento infantil. Nesta perspetiva, alguns autores identificam cinco funções: a promoção da identidade pessoal, o desenvolvimento da competência e autonomia, a criação de oportunidades de crescimento, a promoção de sensações de segurança e confiança e, por último, a promoção de oportunidades para o contacto social e para a privacidade. No que concerne à promoção de identidade pessoal o ambiente permite que a criança se relacione em ambientes coletivos mas que continue a ter a noção que é única, usando por isso objetos pessoais e personalizados pelas mesmas, como fotos de família, da criança e/ou de produções artísticas suas (Campos-de-Carvalho & Souza, 2008). A nível do desenvolvimento de competência e autonomia existem requisitos para que o espaço seja organizado de maneira a que a criança faça as suas coisas, sentindo-se competente e autónoma, sem a intervenção do adulto (Schmitz & Skrsypcsak, 2015). A função que diz respeito à criação de oportunidades de crescimento diz respeito à exploração de ambiente ricos e variados que nos remete ao desenvolvimento cognitivo, social e motor, estimulando o uso dos cinco sentidos (Campos-de-Carvalho & Souza, 2008). A quarta função remete-nos à promoção de sensações de segurança e confiança, diretamente ligada à anterior, que inclui a variedade de materiais, a luminosidade e ventilação do espaço, o cuidado e a seleção

dos materiais, possibilitando assim a segurança e conforto, não só da criança, mas também do educador. Por último, o espaço deve promover oportunidades para o contacto social e a privacidade e atender a estas duas necessidades da criança, permitindo que esta realize atividades em grande e/ou pequenos grupos ou até mesmo sozinha, sendo também necessário ambientes para isolamento (Schmitz & Skrsypcsak, 2015).

Nesta perspetiva, o educador deve ter em conta que existem áreas diferenciadas de atividades que permitem distintas aprendizagens curriculares. Além de que, a progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, no decorrer do ano, obriga à introdução de novos espaços e materiais que sejam mais desafiadores e que correspondam aos interesses que vão sendo manifestados pelo grupo (ME, 2016). Esta organização da sala, além de ser uma necessidade para o dia-a-dia em grupo, permite à criança uma vivência plural da realidade quando se encontra dividida por área da: casa, expressão plástica, construções e biblioteca.

No que respeita à área da biblioteca, e indo ao encontro da problemática estudada, a mesma antecipa experiências curriculares a nível da literacia, uma vez que o ambiente, rico em diversos materiais, promove condições para tais aprendizagens (Formosinho, 1996).

A importância no manuseamento de livros, desde tenra idade, permite às crianças um desenvolvimento significativo a nível da linguagem, formando o seu primeiro vocabulário e preparando a aquisição da leitura (Silva, 2014). O espaço onde decorre essa exploração deve ser acolhedor, bem localizado e com boa iluminação, de modo a que a criança associe o momento da leitura a um ato de prazer, assim como dar a possibilidade à mesma que os escolha, tendo os livros ao seu alcance (Associação de Professores & Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2005). Deve localizar-se num canto da sala, reservado à exposição de livros, de histórias, que as crianças poderão manusear livremente (Henriques, 2013).

Numa outra perspetiva, o educador deve explorar esses livros com as crianças e proporcionar momentos de leitura, conto de histórias incluindo a hora do conto nos

momentos do dia-a-dia, de forma expressiva e apelativa com o intuito de proporcionar às crianças prazer de ouvir a leitura (Henriques, 2013).

Rotinas

Inserida no ambiente educativo e presente na prática do educador, a rotina pode ser definida como uma categoria pedagógica utilizada nas instituições educativas para auxiliar o trabalho do educador, sobretudo, para garantir um atendimento de qualidade para as crianças (Bilória & Metzner, 2013). Pela importância que releva no dia-a-dia das crianças, e no desenvolvimento das mesmas, é compreendida como uma categoria pedagógica da educação de infância que opera como uma estrutura básica organizadora da vida quotidiana diária, em certo tipo de espaço social, creches ou infantário. Contudo, a existência de uma rotina não implica a repetição das atividades, mas sim do momento (Barbosa, 2006). No que diz respeito a esta investigação a rotina associada à leitura de histórias (momento) diferia no modo como ocorria (atividade).

Numa perspetiva mais restrita do conceito, e inserida no contexto de educação de infância, entendemos por rotina pedagógica a sucessão de um acontecimento, intencionalmente planeado pelo educador, durante partes do dia-a-dia, com um determinado ritmo que as crianças reconhecem e, assim, antecipam e sabem o que podem fazer nos vários momentos. (ME, 2016, p. 27). Deste modo, a existência de rotinas, num ambiente educativo, funciona como uma forma de assegurar a tranquilidade desse mesmo ambiente, no sentido em que, as crianças, pela repetição das ações quotidianas, ficam menos ansiosas, por anteciparem o que vai acontecer. Tendo em conta a definição de rotina avançada por Hohmann e Weikart (2003) “a sequência de acontecimentos que elas [crianças] podem seguir e compreender [e que]...oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia” (p. 224), percebemos que terá de se tratar de sucessões de momentos, em vários acontecimentos do dia-a-dia que após serem estruturados funcionam como rotinas na vida das crianças, enquanto agentes ativos de um ambiente educativo. Por possibilitar que a criança se oriente na relação espaço/tempo e tendo em conta as suas necessidades, é fundamental que dentro dos elementos que compõem a rotina façam parte os horários de alimentação, higiene,

hora do conto, repouso, reunião de tapete, atividades lúdicas e exploração de diversos materiais em atividades que estimulem o desenvolvimento (Bilória & Metzner, 2013).

A rotina deve por isso ser adaptada ao grupo de crianças e ser tida em conta como um elemento repetitivo que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer e que, por isso mesmo, a tranquiliza. A rotina tem a sua importância por se tratar de um marco de referência que quando é apreendido dá uma grande liberdade de movimentos, tanto a crianças como ao educador (Zabalza, 1998). Nesta perspetiva, a criança aprende que existem fases, o antes e o depois e, assim sendo, a rotina desempenha um papel facilitador na captação temporal e, em consequência, da sequência de momentos.

Tendo em conta o contexto de investigação a que nos reportamos, e inserida na rotina pedagógica, estamos a abordar a rotina diária, que corresponde à dimensão mais facilmente assimilada pelas crianças e, desta forma, mais previsível, o mesmo será dizer, que a criança consegue antecipar com mais facilidade. Criar uma rotina diária é fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e preenchido com interações positivas. Assim estabelece-se um fluir para o tempo diário que, sendo flexível, é estável o que permite à criança apropriar-se desse transcorrer (Formosinho, 1996). Esta atualização da rotina é, digamos assim, óbvia, em qualquer sala de jardim de infância, precisamente por ser a mais frequente num curto espaço de tempo. Desde logo, porque qualquer educador a cria, tendo em atenção as necessidades do grupo e o funcionamento da instituição a que pertence. A sua importância centra-se em três aspetos: ajuda a criança num processo de exploração e decisões acerca da sua aprendizagem, proporcionando-lhe uma sequência planeamento-trabalho-síntese de memória; permite momentos de múltiplas interações, seja em grande ou pequeno grupo, adulto/criança e criança/criança; promove tempo para trabalhar numa grande variedade de ambientes, na sala, no exterior ou ao ar livre (Hohmann, Banet e Weikart, 1979). Dimensões que capacitam a criança para se apropriar de conceitos como o antes, o depois e o agora, constituindo, por isso, uma oportunidade para que se organize da melhor maneira e tornando-se cada vez mais autónoma e independente do adulto. A rotina diária, como responsabilidade do educador, constitui uma oportunidade para o exercício de uma docência pró-ativa, criando condições estruturais para que as

crianças se tornem, progressivamente, independentes, ativas e autónomas (Formosinho, 1996). Primeiramente, o educador deve conhecer bem as necessidades e interesses do seu grupo, e de cada criança, bem como ter conhecimento e interesse pela cultura envolvente. Deve, igualmente, ter em conta a preocupação de organizar o tempo de modo a que existam tempos de experimentação de diferentes materiais, situações e acontecimentos (Oliveira-Formosinho, 1998). O começo e o fim de cada tempo da rotina devem ser assinalados, para que a criança passe a conhecê-los, e nomeados, para que estas os identifiquem. A existência de momentos individuais, de pequeno e/ou grande grupo, constitui, de igual modo, resultado da gestão do educador. A rotina definida no início do ano deve ser ajustada, de modo a acompanhar os ritmos das crianças, do grupo e a facilitar a aprendizagem das mesmas (Pereira, 2014). Em suma, o educador deve preocupar-se com que a rotina seja previsível, tranquila e flexível para que as crianças possam realizar livremente as suas ideias e ações. Assim como a gestão do tempo, abarcando a existência de momentos individuais e de grupo, ou livres e direcionados, na medida em que se demonstram essenciais ao desenvolvimento da criança (Moufarda, 2014).

Importância dos Recursos Materiais e Humanos – Na Hora do Conto

O uso de variados recursos na prática da leitura e contacto com histórias, no jardim de infância, proporciona múltiplas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento para as crianças (Silva, 2014). A utilização destes, associada às atividades de leitura, caracterizam-se por ser um meio de comunicação, no qual o adulto transmite à criança costumes, valores e tradições que estimulam a sua formação de cidadão. Inerente à formação pessoal das crianças, as histórias permitem-lhes, igualmente, que comecem a manusear livros, a adquirir vocabulário e a contactar com algumas noções de leitura e de escrita (Mata, 2008).

A arte de contar histórias é bastante usual, no mundo em que vivemos. Os contadores fazem-no por meio da mobilização de diferentes recursos, da entoação da voz à expressão corporal, entre outros elementos, conduzindo as crianças à interação, dando forma à história contada através da imaginação (Felipe, Silva, Souza, & Damasceno, s.d.). Não admira, por isso, que a leitura, ou a narração de histórias, possa

ser acompanhada de vários recursos, proporcionando momentos mais agradáveis e cativantes para as crianças. A relação que se estabelece entre o leitor e o texto proporciona experiências de imaginação e emoções fortes que suscitam uma compreensão profunda (Vilar, 2016). Deste modo, o uso de diversos recursos interativos, com adereços, música ou cenários, facilita o melhor entendimento do texto e melhora o processo de aprendizagem da criança (Pinto, 2015). A percepção da motivação para a leitura torna-se fulcral e indispensável para que as práticas sejam adequadas e motivadoras à existência de leitores fluentes, desde tenras idades (Vilar, 2016). Da multiplicidade de recursos existentes e disponíveis, propomo-nos aprofundar alguns, mobilizados na prática pedagógica, nomeadamente, o papel do educador, o livro e as suas ilustrações, os fantoches, o avental de histórias e as histórias digitais.

O narrador ou contador de histórias, muitas vezes papel assumido pela educadora, enquanto recurso, deverá proporcionar à criança um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e as personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como a audiência (Mateus et al., s. d.). Importa, por isso, ir além da leitura simplista da história estimulando o envolvimento das crianças, apelando à motivação para a hora do conto, convocando a criatividade, a imaginação e promovendo o contacto com diferentes manifestações artísticas (Pinto, 2015). Nesta perspetiva, devemos salientar alguns recursos, materiais e humanos, que podem contribuir, de forma positiva, para estes momentos de leitura. Ao recorrer a estas estratégias, o contador está a cativar a atenção da criança e a motivá-la para momentos idênticos (Pinto, 2015).

Um dos recursos materiais a usar, e o mais frequente, é o livro e as suas ilustrações. Antes de se assumir como um texto escrito, o livro apresenta-se como um objeto com forma, textura, volume e cheiro (Martins, 1988). As imagens coloridas, a facilidade no manuseio, a possibilidade de abri-lo e decifrar todos os sinais rítmicos que transmite, sonoros e visuais, leva as crianças a sentirem-se atraídas por este material. Desperta por isso, através dos sentidos, um prazer relacionado com a sua disponibilidade (maior do que a do adulto) e curiosidade (mais espontaneamente expressa). Constitui, ainda, um estímulo para o aprimoramento da linguagem,

desenvolvendo a sua capacidade de comunicação com o mundo (Costa, s.d.). Neste sentido, uma das formas mais cativantes para contar histórias é ler o livro e, simultaneamente, mostrar as suas ilustrações. O contacto passa muito pela experiência sensorial e, antes dos seis anos de idade, as crianças são atraídas por livros com histórias curtas, com textos simples e muita ilustração, sobre temas variados – e.g., contos de fadas, aventuras. Mesmo antes de saber falar e/ ou ler, a visualização diária das imagens dos livros faz com que estas façam parte do quotidiano das crianças, sendo, em muitos casos, as ilustrações fatores determinantes (Costa, s.d.). Apoiam e facilitam o entendimento, pela criança, do tema do livro, estimulando a sua imaginação e desenvolvendo o sentido da história. Em suma, os livros e as ilustrações são elementos inegavelmente importantes no desenvolvimento infantil, uma vez que ajudam a criança a desenvolver a literacia visual, tão importante como a literacia verbal (Costa, s.d.)

Dedoches ou fantoches apresentam-se como um dos recursos utilizados por muitos contadores nos seus momentos de leitura. Os bonecos atraem as crianças, são estimuladores da imaginação e da linguagem. Noutra perspetiva, ajudam as crianças a superar a timidez, durante a comunicação, uma vez que é dada voz e vida ao boneco, bem como a capacidade de exprimir sentimentos (Souza & Bernardino, 2011). O teatro de fantoches ensina a criança a prestar atenção ao mundo sonoro, consistindo num excelente recurso didático, possibilitando aos educadores abordar uma multiplicidade de temáticas, de entre as consignadas nas OCEPE, enriquecendo, assim, as atividades da sala (Souza & Bernardino, 2011).

Noutra perspetiva, o avental de histórias, ou casaco de histórias, é um recurso didático que permite à educadora, no papel de contadora de histórias, explorar o lugar onde a história decorre, em que o seu corpo se apresenta como suporte para o cenário. Estes materiais funcionam como expressão da linguagem e proporcionam possibilidades de estimulação da imaginação, facultando um maior conhecimento de alguns aspetos presentes nas histórias. O uso destes recursos, que estimulam a capacidade de pensar e a construção de perceções amplas sobre o texto narrado, permite também identificar as emoções em presença (Felipe, Silva, Souza, & Damasceno, s.d.).

No que concerne às histórias digitais estas apresentam elementos mais atrativos, como sons e movimentos, que não podemos contemplar no livro impresso, sendo por isso um recurso que promove o interesse e a atenção de leitores e das audiências (Bartolomeu, 2016). Como tal, beneficiando da atração exercida pelos recursos digitais, estas fomentam a motivação e o envolvimento das crianças com os textos disponibilizados em recursos multimédia, reforçando o estímulo à aprendizagem, ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e dos diferentes modos de comunicação: visual, acústica e espacial (Alçada, 2016). O acesso à tecnologia é um aspeto importante no uso deste recurso e é através deste que a criança pode aceder aos mais diversos tipos de leitura (Teixeira, 2013). De resto, reforça-se que o Plano Nacional de Leitura disponibilizou sites de leitura digital, inseridos na Biblioteca de Livros Digitais, para apoiar o desenvolvimento da leitura e estimular o prazer de ler (Vilar, 2016). Este recurso assume-se como um instrumento potencialmente inovador de promoção de leitura, incluindo obras para diferentes idades e temáticas variadas. Os livros digitais são cada vez mais usados na aprendizagem da leitura e a investigação tem demonstrado que promovem a literacia emergente, estimulam o envolvimento das crianças na relação com o texto escrito pois captam o interesse e a atenção durante um período mais longo (De Jong & Bus, 2003). De igual modo, tem-se vindo a concluir que facilitam a descodificação e têm efeitos positivos tanto na ampliação do vocabulário como na compreensão de histórias (Vilar, 2016).

CAPÍTULO II – Contextualização

No presente capítulo pretende-se, inicialmente, abordar de um modo genérico a estrutura do sistema educativo, fundamentado com a lei de bases e com especial atenção à educação pré-escolar, realizando uma aproximação à formação de professores. De seguida será apresentado e caracterizado o contexto onde decorreu a investigação-ação, desde o agrupamento à descrição física da própria instituição. Posteriormente será analisado o grupo de crianças envolvido, numa perspetiva sociocultural e económica.

Do Sistema Educativo à Formação de Professores

A Constituição da República (CR) (Constituição da República, 2005), no que diz respeito à educação, consagra, nos artigos 73º e 74º, que todos os cidadãos têm direito à educação e ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar. A organização do sistema educativo, por sua vez, ficou delineada numa lei de bases que remonta ao segundo lustro dos anos oitenta e que consubstancia, lato senso, a atual estrutura do sistema escolar. (Pires, 1987, p.6)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, 1986) assegura que o sistema educativo funciona como o “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, p. 3067). Este sistema opera segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas sob a responsabilidade de variadas instituições com o princípio de oferecer igualdade de direitos, a nível da educação e cultura, a todos os cidadãos. A LBSE acima referida, constituída por 64 artigos, é organizada em 9 capítulos em que, embora se ocupem da totalidade do sistema educativo, na sua maioria foca-se na educação escolar e/ou no sistema de ensino.

O sistema educativo é então constituído por três sistemas diferenciados: a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. A educação pré-escolar funciona como um setor da educação em regime facultativo e que se estende desde os três anos até à idade de ingresso no ensino básico. De acordo com a lei

podemos deduzir quatro coordenadas que definem o sentido em que a educação pré-escolar é encarada: a) especificidade e autonomia da educação pré-escolar em relação à educação escolar, traduzidas em objetivos próprios que serão realizados de acordo com conteúdos, métodos e técnicas; b) realizada em articulação com o meio familiar, reconhecendo que cabe à família um papel essencial no processo de educação; c) a rede pública da educação pré-escolar ser assegurada pelo Estado e realizada em instituições próprias; d) estabelecida uma unidade de orientação, em que a educação pré-escolar passa a pertencer a um só ministério, o Ministério da Educação (Pires, 1987, p.42). É dever da educação pré-escolar prestar serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando atividades educativas e de apoio à família. As instituições onde é realizada a educação pré-escolar podem ser unidades distintas ou estarem incluídas em estabelecimentos escolares onde funcione o primeiro ciclo do ensino básico. No que diz respeito à condução das atividades esta é feita por profissionais especializados e habilitados com formação adequada, os educadores de infância (Lei de Bases n.º 46/86, 14 de outubro, p. 3075).

O sistema de educação escolar, ou sistema de ensino, é constituído por três níveis sequenciais: o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior. O ensino básico desenvolve-se ao longo de nove anos, subdivide-se em três ciclos, o 1º, o 2º e o 3º ciclo. Inicialmente, o 1º ciclo corresponde aos quatro primeiros anos de escolaridade e é organizado de forma interdisciplinar, da responsabilidade de um único professor que pode ser coadjuvado em áreas especializadas (educação física, educação artística ou educação tecnológica). Neste ciclo iniciam-se aprendizagens académicas que se encontram divididas em três grandes áreas do saber: matemática, português e mundo atual/estudo do meio (Ministério da Educação, 2004).

O 2º ciclo corresponde ao 5º e 6º ano de escolaridade e é organizado em áreas interdisciplinares (formação humanística, formação artística, formação física e tecnológica, educação moral e cívica). Desenvolve-se, predominantemente, por vários professores correspondendo um a cada área. Neste ciclo são reforçadas a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos ao prosseguimento da sua formação numa

perspetiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a vida em sociedade (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, p. 3070).

O 3º ciclo, com uma duração de três anos, 7º, 8º e 9º anos, em que o ensino é organizado segundo um plano curricular unificado e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas. Conforme o artigo 8º da lei de bases que tem vindo a ser mencionada, é fundamental que neste ciclo seja abordada a cultura moderna nas suas dimensões humanísticas, literária e artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensáveis ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento dos estudos.

O ensino secundário tem a duração de três anos e desde 2009 que passou a ser obrigatório (Lei n.º 85/09 de 20 de agosto, p. 5635). O ensino “organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos” (Conselho Nacional de Educação, 2017, p.114). A oferta educativa do ensino secundário é diversificada com cursos científico-humanísticos, de ensino artístico especializado e profissionais.

Por último, o ensino superior que compreende o ensino universitário e o ensino politécnico (Lei nº46/86, p. 3071). No que diz respeito aos graus académicos ambos conferem o grau de licenciado, mestre e doutoramento (Decreto de Lei nº 65/18 de 16 de agosto, p. 4149). No contexto do ensino superior ocorre a formação de educadores/professores.

A atual legislação para a habilitação profissional da docência, de um modo geral, cabe aos institutos politécnicos assegurar a formação para educadores e professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico. Em resultado de uma certa europeização da educação, o objetivo do ensino superior parece ser, agora, o de “dotar os alunos de conhecimentos adequados às necessidades do mercado, orientando-se a estruturação em estreita ligação com a economia de mercado”. (Mota e Ferreira, 2017, p.13).

Assim, a habilitação profissional para todos os docentes passou a ser o 2º ciclo, mestrado.

Com a conclusão de uma licenciatura em Educação Básica (6 semestres) e um mestrado em ensino (3 ou 4 semestres) obtêm-se a habilitação para a docência. Pretende-se que sejam valorizadas as dimensões do conhecimento disciplinar, a fundamentação da prática de ensino na investigação e a iniciação à prática profissional. Os cursos conducentes ao grau de mestre subdividiram-se em quatro domínios: educador de infância, professor do 1º ciclo do ensino básico, educador de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico e, por fim, professor do 1º e do 2º ciclo do ensino básico, desdobrando-se, de acordo com as áreas disciplinares e com os grupos de recrutamento do 2º ciclo do ensino básico, em dois cursos, Matemática e Ciências da Natureza ou Português e História e Geografia de Portugal (Mota e Ferreira, 2017, p.22 e 23).

O presente relatório final insere-se na conclusão do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, na Escola Superior de Educação de Coimbra. O ciclo de estudos integra uma componente de prática de ensino supervisionada a que correspondem unidades curriculares de Prática Educativa, onde se desenvolvem estágios de natureza profissional, objeto de dossiês de estágio bem como de um relatório final, composto por uma componente investigativa onde se insere o presente trabalho (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

Da educação Pré-Escolar ao Jardim de Infância

A rede nacional de educação pré-escolar, de acordo com a Direção Geral de Educação, é constituída pela rede pública e pela rede privada, incluindo a rede solidária. No que concerne à rede-pública, esta é constituída pelos estabelecimentos de educação pré-escolar do Ministério da Educação, do Ministério do Trabalho e de Solidariedade e Segurança Social. Da rede privada fazem parte os estabelecimentos com fins lucrativos – instituições do ensino particular e cooperativo – e as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) (DGE, 2019).

Associados aos jardins de infância da rede pública existem protocolos entre o Ministério da Educação e as autarquias, de modo a que exista a comparticipação por parte do Estado para dar apoio às famílias e assegurar o desenvolvimento das atividades pedagógicas, desde o horário de funcionamento ao apoio na alimentação e à seleção da equipa pedagógica (DGE, 2019). A educação pré-escolar, de acordo com a Lei-Quadro (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças desde os 3 anos de idade até à entrada na escolaridade obrigatória e é tomada como a primeira etapa da educação básica no processo de educação.

Neste contexto, importa refletir sobre os aspetos que permitem o desenvolvimento pessoal e social da criança, uma vez que são os primeiros anos de contacto e de relações com outras pessoas e crianças. Uma vez que constitui “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (ME, 2016, p.5) deve ser cuidada e fomentada, pela importância que revelará no futuro da mesma. Tendo em conta o artigo 10º, da lei acima referida, importa que o educador leve em consideração as experiências de vida da criança numa perspetiva de educação para a cidadania e, conseqüentemente, promover o seu desenvolvimento pessoal e social. Nesta perspetiva deve, ainda, promover e fomentar o respeito e aceitação de outras culturas. De igual forma, deve despertar a curiosidade e o pensamento crítico de modo a que as crianças sejam ativas no meio que as rodeia. O educador tem de reconhecer o papel das famílias no processo educativo para que se estabeleçam relações com a comunidade dando resposta às suas preocupações e necessidades (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro), nunca descurando as condições de segurança e bem-estar para que o desenvolvimento ocorra num ambiente confortável e confiável às crianças.

Nesta linha, foi criado um documento, homologado pelo Ministério da Educação (ME), que orienta a ação do educador, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Através do Despacho nº 5220/1997 foram aprovadas as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que vigoraram até 2016, ano em que foi publicada a sua revisão. São um guia e traduzem um apoio na gestão e construção do currículo, conferindo uma unidade à intervenção pedagógica, respaldada em fundamentos comuns e norteada pelos mesmos princípios (ME, 2016, p. 5). Contempla os objetivos globais pedagógicos definidos pela lei nº5/97, de 10 de

fevereiro, e menciona a criança, e a sua participação, como objetivo central do processo educativo. O documento alude que a intencionalidade educativa deve ter por base os interesses do grupo e a intenção do educador na sua intervenção profissional, não esquecendo as áreas de conteúdo e as constantes reflexões que o educador deve fazer acerca do seu papel. Esta intencionalidade justifica e dá sentido à sua ação tendo assim um propósito e o que pretende alcançar.

Para além da explicitação das linhas de orientação curricular, o documento define aspetos relacionados com a organização geral do trabalho e consubstancia três áreas de conteúdo – formação pessoal e social, expressão e comunicação (domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical, linguagem oral e abordagem à escrita e matemática) e conhecimento do mundo. A definição destas áreas de conteúdo traduziu-se, sobretudo, numa conceção mais alargada, da forma tradicional de conceber a educação de infância, que pretende valorizar a componente desenvolvimentista, não descurando a componente cultural e a aquisição de conhecimentos (Ferreira e Mota, 2019).

As OCEPE revelam ainda a importância da organização do ambiente educativo uma vez que o desenvolvimento humano está inteiramente relacionado com um processo dinâmico de relação com o meio em que vive (ME, 2016, p. 21). Importa, por isso, analisar a caracterização do contexto em que decorreu a prática educativa.

O Contexto da Prática Educativa: o Jardim de Infância

O jardim de infância onde se realizou o estágio integra um agrupamento que se situa numa União de freguesias de uma zona, que se pode considerar, de certo modo, periférica da cidade de Coimbra. O agrupamento em questão é constituído por onze jardins de infância (dois dos quais inseridos em centros escolares), quinze escolas do 1º ciclo (incluindo os dois centros escolares) e uma escola dos 2º e 3º ciclos, a sede do Agrupamento. No Agrupamento existem duas unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita localizadas, uma, no centro escolar de Coimbrão e a outra na sede do agrupamento. Globalmente é constituído por um total de 25 estabelecimentos e é, atualmente, o maior agrupamento

do concelho de Coimbra e aquele que apresenta o maior número de unidades orgânica (Agrupamento Escolas Rainha Santa Isabel, 2017).

Integra o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), uma iniciativa governamental implementada, atualmente, em 137 agrupamentos do país. São instituições que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e pela exclusão social. Nestes territórios a violência, a indisciplina dos alunos, o abandono e o insucesso escolar são bastante marcantes. O programa tem como objetivos centrais a prevenção e redução do abandono escolar e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos (DGE, 2019).

Caracterizado por todas estas problemáticas, o território onde se situa o JI que acolheu o estágio pedagógico, é de pequenas dimensões e alberga alguma diversidade cultural, sendo marcante a etnia cigana. Situado nas imediações de um conjunto de bairros, o JI é de fácil acesso permitindo às famílias que se desloquem a pé. Um dos bairros referidos é considerado socialmente problemático e tem um peso específico na população que frequenta o JI, justificando assim a orientação dada à ação e às iniciativas desenvolvidas.

Instituído num espaço onde se situam dois edifícios, a escola do 1º ciclo do ensino básico e o jardim de infância, encontram-se devidamente vedados e com algum espaço exterior livre, bem como uma outra área onde existe um espaço com jogos associados à área expressão motora, desenhados no chão e com diferentes materiais para as brincadeiras (bolas, triciclos, cozinha de lama, entre outros).

No que respeita ao JI, o seu interior é constituído por duas salas de atividades, um refeitório e duas casas de banho, uma para as crianças e outra para os adultos. Uma das salas encontra-se dividida por áreas, ainda que pouco definidas e perceptíveis, e recebe muita luz natural devido ao número de janelas existentes. Tem um espaço dedicado às TIC, com dois computadores, e uma área correspondente ao conhecimento do mundo. Nas proximidades existe uma estante com alguns livros ao que as crianças denominam de biblioteca. Junto à área das mesas de trabalho existe um armário com jogos, sempre disponíveis, bem como um cavalete para realizarem pinturas de diversas

formas. Anexa a esta vasta área de atividades existe uma segunda sala, também com luz natural, onde decorre o jogo simbólico.

Para dar corpo à intervenção educativa, a equipa pedagógica do JI é constituída por duas assistentes operacionais, uma educadora e uma ajudante para auxiliar no período de almoço. O seu horário de funcionamento, das 8h30 às 18h00, contempla apenas a frequência do JI, não existindo por isso atividades extracurriculares.

Esta equipa acolhe 25 crianças, constituindo um só grupo heterogéneo, no que diz respeito às idades, tendo três crianças com 6 anos de idade, doze com 5 anos, seis crianças com 4 anos e as restantes com 3 anos de idade. As crianças eram maioritariamente do sexo feminino, com 14 meninas e 11 meninos. Uma das crianças foi sinalizada à Comissão de Proteção de Menores, pela educadora, aparentemente, vítima de maus tratos pelos familiares. As crianças, de um modo geral, demonstram muito respeito pelo adulto, sobretudo pela educadora cooperante, obedecendo quase sempre às suas solicitações. Ao nível das interações, estas existem entre as crianças e não é notório a existência de conflitos. As crianças mais velhas ajudam as mais novas sendo também visível, entre elas, uma relação de entreajuda. Neste contexto, a heterogeneidade é considerada uma mais-valia pois a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações entre si, proporcionando assim diversas oportunidades de aprendizagens facilitando a gestão do grupo (ME, 2016).

A análise das características das famílias, as observações realizadas durante a prática educativa e o diálogo mantido com as crianças permitem concluir que o grupo se situa num nível socioeconómico baixo. Com idades polarizadas entre os 20 e os 30 anos, outros entre os 50 e os 60 anos de idade, um número significativo de pais e/ou tutores encontra-se na situação de desemprego. O ambiente familiar em que a maioria das crianças vive é problemático sendo, mais ou menos comum, as crianças contactarem, desde tenra idade, com o serviço prisional devido a visitas que realizam a familiares detidos. Estas famílias demonstram pouco interesse na vida dos seus educandos no JI, nem tão pouco se envolvem nas atividades aí desenvolvidas.

A caracterização do grupo articulada com as primeiras vivências com as crianças, permitiu-nos, através da observação, identificar o que considerámos serem as suas principais necessidades e interesses. Associando estes fatores à literatura permitiu-nos gerar uma investigação sustentada na realidade e na procura de contribuir, de algum modo, para a sua transformação potenciando o desenvolvimento das crianças.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III – Aspetos Metodológicos

No terceiro capítulo apresentam-se as opções metodológicas, dando-se ênfase, inicialmente, ao problema, às questões de investigação e aos objetivos definidos. De seguida abordaremos a estratégia de investigação, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados. Finalizaremos com a descrição do processo de tratamento de dados.

O presente trabalho insere-se no campo da investigação qualitativa pelas suas características descritivas, indutivas e por permitir o estudo das perceções pessoais do indivíduo. Por se tratar de um fenómeno de carácter educativo, esta opção facilita ao investigador estar perto dos intervenientes e ser capaz de captar diretamente a experiência vivida (Denzin & Lincoln, 1994), tendo por isso, neste caso, perceções reais e diretas das crianças e do espaço envolvente. Assim, o próprio investigador torna-se o principal instrumento de recolha de dados (Carmo & Ferreira, 1998). Pelas suas características e possibilidades, optámos por uma investigação qualitativa, especialmente por nos ter permitido estar perto dos intervenientes e presente em todas as etapas do processo, pela observação direta, antes e depois da implementação da sequência, e, por fim, por nos possibilitar aferir a necessidade de mudanças (ou não) com a nossa prática, afigurou-se ser a modalidade mais adequada à nossa investigação.

Neste campo da investigação os dados não são, habitualmente, examináveis ou mensuráveis em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência, são analisados pelas mudanças que uma nova prática poderá ter promovido. Os dados recolhidos, designados por qualitativos, são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, opiniões e reflexões (Amado, 2017). Uma das suas principais características é a descrição com imagens ou palavras não se recorrendo aos números (Bodgan & Biklen, 1994). Por outro lado, o investigador que use esta vertente da investigação deve estar ciente que ao fazer investigação neste domínio não pode reduzir-se ao mero conhecimento de umas tantas estratégias e técnicas de recolha e análise de dados, mas tem de acompanhar todo o processo por uma constante reflexão e adaptação, devido a especificidades do ser humano e do próprio sistema educativo (Amado, 2013).

A investigação qualitativa em educação assume diversas estratégias de investigação sendo a aqui descrita consonante com características de investigação-

ação, não só por ter sido uma metodologia determinada para a realização do relatório final, mas igualmente por se mostrar a mais adequada, em virtude de se centrar na prática e na melhoria das estratégias pedagógicas, através da constante reflexão. Trata-se de um modo de investigar, essencialmente prático e aplicado, sendo a sua principal finalidade a resolução de um dado problema real para o qual não existem soluções prévias estabelecidas teoricamente (Carmo & Ferreira, 1998). É uma metodologia participativa e colaborativa uma vez que implica todos os intervenientes no processo. É prática, por permitir a intervenção associada à mudança na realidade, e cíclica, pois as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança crítica uma vez que os participantes atuam como agentes de mudança. Finalmente, é autoavaliativa pela constante reflexão na avaliação das modificações numa perspetiva de adaptação às mesmas. (Coutinho, et al., 2009).

O trabalho elaborado recorreu, de um modo geral, aos procedimentos base estabelecidos nos objetivos da investigação-ação: identificar um ponto de partida, recolher informações através de fontes e métodos, planificar uma intervenção e implementá-la, interpretar os dados e avaliar o processo de investigação (Máximo-Esteves, 2008). Princiámos por procurar compreender qual a problemática a estudar, formulando, *à posteriori*, a pergunta de partida. Levando em consideração que esta deve ser clara, realista e pertinente, uma vez que “constitui normalmente um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a ruptura com o preconceito e as noções prévias” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 34). A questão deve ser passível de ser tratada para o investigador poder trabalhar a partir dela tendo, por isso, que fornecer elementos para lhe dar resposta.

Em contexto de prática educativa, a observação direta por parte da estagiária permitiu aferir que a leitura de histórias, no contexto do dia-a-dia no JI, era um momento desajustado ao grupo, algo que eles pretendiam e necessitavam. Após a reflexão sobre a problemática, surgiu a questão central: “Quais os fatores que influenciam o envolvimento das crianças na leitura de histórias?”. Posteriormente foram definidos os seguintes objetivos: inferir a importância da existência de um espaço específico para motivar as crianças ao contacto com as histórias; analisar se as atividades de leitura promovidas pela educadora favorecem o gosto pelas histórias;

averiguar se a criação de uma rotina, de leitura de histórias, favorece o gosto e a motivação pelas mesmas; avaliar se o contacto com histórias, através de dispositivos digitais, motiva as crianças à sua manipulação.

Na sequência foi delineado um plano de ação que permitisse contribuir para a modificação de hábitos e que autorizasse responder à questão de partida. Para melhor compreender a exequibilidade do plano e averiguar a sua eficácia, especialmente na alteração de comportamentos, procedemos à recolha de dados usando algumas técnicas como a observação direta, as entrevistas e o grupo-focal.

Inicialmente, a observação direta, foi uma das principais técnicas de recolha a utilizar pela sua clareza e naturalidade com que era feita. Esta técnica pode transformar-se numa poderosa ferramenta de investigação social quando é orientada em função de um objetivo, uma vez que o comportamento das crianças não é coagido, fornecendo, ao investigador, detalhes que com outras técnicas não seriam perceptíveis. (Aires, 2015)

As entrevistas, aplicadas posteriormente, são uma das técnicas mais poderosas, na perceção de Amado (2013), para o entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informação de diversos campos, sendo por isso o método mais adequado à interpretação de todos os sinais dados pelas assistentes operacionais e pela educadora.

Por conseguinte, a entrevista, permite que sejam percebidas emoções, necessidades inconscientes e influências interpessoais pela conversa que, orientada por objetivos definidos, se torna o meio mais adequado para a análise que os intervenientes dão às suas práticas e acontecimentos (Quivy e Campenhoudt, 2008).

Esta técnica pode assumir forma semiestruturada, estruturada, não estruturada ou informal, sendo a primeira a adotada nesta investigação. Na entrevista semiestruturada as questões derivam de um plano, um guião onde se define e regista o essencial que se pretende obter, embora se possibilite a liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2013).

Para conhecer as opções e ideias do grupo de crianças, adotamos uma variante das entrevistas, o grupo focal, por ser indicada para a discussão de um tema com um grupo de representantes de determinada população, sob o controlo de um moderador que deve promover a interação e assegurar que a discussão não extravase do tema focal (Amado, 2013). A interação que se gera no interior do grupo é o principal meio e fonte de produção de dados, sendo esta a principal característica e que distingue esta variante das demais.

Esta técnica deve obedecer a algumas especificidades a ter em conta como a definição e clareza dos conceitos, de modo a que sejam examinados com detalhe e a que a linguagem seja acessível a todos os intervenientes do grupo. A comodidade em que é feita a entrevista deve também ser pensada, sobretudo se estivermos diante de um grupo de crianças, para que se cause pouca retração dos participantes. Por fim, esta variante deve obedecer igualmente à construção de um guião, como a anterior (Amado, 2013).

Após a seleção das técnicas a usar, estudámos os melhores instrumentos que nos permitissem obter registos, foram eles o diário de bordo e os guiões das entrevistas. Os primeiros apontamentos estão contemplados em diário de bordo onde aparecem descritas todas as observações que originaram a problemática, de modo a focar os detalhes e dando ênfase ao tempo, processo e contextos. É um instrumento que permite ao investigador estar no campo a interagir e a observar diretamente enquanto escreve anotações importantes para a sua investigação. Assim, possibilita também ao investigador que atente em elementos de seu mundo pessoal que frequentemente estão ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido no dia-a-dia do trabalho (Aguiar & Ferreira, 2013), correspondendo a uma das principais características da investigação qualitativa e tornando-se um dos instrumentos mais adequados para o início desta investigação.

No que diz respeito aos guiões das entrevistas, elaborados previamente com base no que se pretendia aferir, são estruturados em blocos. Em cada bloco definem-se os objetivos e identificam-se as questões que se pretendem apresentar. Para o grupo de crianças, foi elaborado também um guião que obedecia à mesma estrutura

anteriormente referida. Os guiões foram utilizados individualmente com cada um dos intervenientes e foram usados gravadores para que, posteriormente, a gravação fosse transcrita e sujeita à análise de conteúdo. A transcrição das entrevistas permitiu ao investigador que atentasse a pormenores que de outro modo não teria acesso. Permitiu uma primeira interpretação das respostas dadas, facilitando o processo de busca de padrões de comportamento, palavras e frases (Coutinho 2009), justificando assim uma categorização da informação através das regularidades encontradas.

A análise de conteúdo das entrevistas, iniciou-se com um recorte vertical de cada transcrição, obtendo-se uma sequência de fragmentos que deram lugar a novos sentidos interpretativos não visíveis até ao momento. Os títulos associados a cada recorte foram definidos pela interpretação do conteúdo, contudo estão diretamente ligados aos objetivos da investigação, assim como aos diferentes temas dos blocos presentes no guião da entrevista. De seguida procedeu-se à elaboração de um mapa conceptual definindo-se categorias e subcategorias dos temas abordados nas entrevistas. Esta nova organização dos dados deve ser alvo de sucessivas releituras de modo a refletir se as categorias formuladas são adequadas aos objetivos de análise (Amado, 2013). A categorização torna-se a fase mais problemática desta técnica, uma vez que “a categoria deverá ter um sentido mais amplo do que o das subcategorias de modo a que estas fiquem subordinadas àquelas e que a informação que esta contém seja fundamental para um melhor entendimento da categoria” (Amado, 2013, p. 333), sendo um processo moroso e de constante reflexão e leitura. A elaboração da matriz deve, ainda, obedecer às seis regras de categorização e validação, sendo elas a exaustividade, a exclusividade, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e a produtividade. A análise do conteúdo de cada matriz, assim como os dados obtidos serão apresentados no quinto capítulo.

CAPÍTULO IV – Intervenção Pedagógica

O presente capítulo tem o propósito de apresentar, descrever e refletir o estágio, em particular, a intervenção pedagógica. Iniciaremos com a explicação do processo de criação do espaço e de seguida analisaremos a estratégia adotada, com o propósito da criação de uma rotina.

Ao partir para a conceção do projeto, foi necessário identificar, com o grupo de crianças, quais as suas intenções relativamente ao espaço que definiam como biblioteca. Com recurso ao diálogo, à observação direta e mobilizando o diário de bordo, refletimos e concluímos que não existia na sala uma área definida como biblioteca, mas, ao invés, apenas uma estante com livros que não permitia às crianças uma exploração consonante com a importância que isso revela no seu desenvolvimento.

Após o envolvimento do grupo na criação de um novo espaço, que definimos como a nova biblioteca, surgiram várias trocas de ideias, diálogos abertos, que permitiram esclarecer os objetivos, os recursos a utilizar e as estratégias a convocar. Clarificámos também algumas dúvidas e questões através da construção de “teias de ideias”, com base nos conhecimentos e perguntas das crianças (conforme podemos ver transcritas na tabela 1). Deste modo, o grupo torna-se ativo na construção e realização do projeto.

“O que achamos saber sobre uma biblioteca?”	“O que queremos saber mais?”	“Onde podemos pesquisar mais?”
Há bibliotecas que vêm trazer livros à escola! (L.)	O que há lá mais. (S.)	No computador. (J. F.)
Têm os buracos para pôr os livros. (R. V.)	Como dão livros! (I.)	Podíamos ir ver uma biblioteca a sério e ver que coisas há lá ... (L.)
Na biblioteca lemos histórias. (M. V.)	Que bibliotecas há. (L.)	
Histórias! (E.)		
Adoro ler histórias! (L.)		

Eu acho que tem livros. (H.)		
---------------------------------	--	--

Tabela 1 Dados obtidos com as “Teias de Ideias”

De um modo geral, as crianças apresentam conhecimento acerca dos recursos a ter numa biblioteca, assim como algumas estratégias para enriquecer o novo espaço, conforme podemos observar na tabela 1. Considerámos a visita à Ludoteca, situada na Casa Municipal da Cultura de Coimbra, um meio de pesquisa. Nesta visita, além de terem acesso a uma hora de conto, as crianças foram colocadas à vontade para explorarem, refletirem e dialogarem com os funcionários e as funcionárias, de modo a esclarecer todas as dúvidas (tabela 2 Comentários das crianças durante a visita à Ludoteca). No final da visita, entabulou-se novo diálogo com o grupo, destacando-se, entre outros, três aspetos que desejavam ter no novo espaço da sala. A proposta era para que este se assemelhasse a uma biblioteca e, simultaneamente, lhes proporcionasse bem-estar: almofadas grandes e com cores; uma manta colorida e livros novos.

“Eu bem disse que havia buracos para pôr os livros ...” (R. V.)
“Esta caixa onde pomos os livros é parecida ao carro da nossa escola, podíamos usá-lo.” (M. V.)
“Este tapete é tão giro para nos sentarmos ou deitarmos a ver os livros.” (L.)
“E estas almofadas também, sinto-me bem aqui.” (I.)
“Podemos levar este livro para a nossa escola?” (R. V.)
“Porque é que todos os livros têm etiquetas?” (H.)

Tabela 2 Comentários das crianças durante a visita à Ludoteca

Ainda inerente ao processo de pesquisa, as crianças propuseram-se saber que tipos de biblioteca existiam. Tendo já visitado a ludoteca surgiu a oportunidade de verem o interior da bibliomóvel que visitava a escola semanalmente. Neste contexto e por esta ocasião, compreenderam o funcionamento do empréstimo de livros por parte das bibliotecas como, de resto, podemos constatar em comentários como “a bibliomóvel afinal não dá, empresta livros” (H.) ou “vem à escola muitas vezes para termos sempre livros diferentes” (J. F.). O processo de pesquisa, por parte das crianças,

continuou na sala, nomeadamente, realizando a pesquisa, com o apoio de um adulto, na Internet através do computador, buscando, nomeadamente, imagens dos recursos materiais que escolheram para ter na nova área. Posteriormente, foram partilhadas por todas as crianças do grupo que concordaram com os exemplos selecionados.

Com as tarefas definidas e as dúvidas do grupo esclarecidas, as crianças puseram mãos à obra e elaboraram os recursos indicados para o novo espaço. Iniciámos com as medições do espaço e a escolha, democrática, da cor dos tecidos a usar para fazer as almofadas. Posteriormente, as crianças foram convidadas a decorar livremente os tecidos de acordo com seus desejos, ilustrando e dando o seu toque único, com tintas apropriadas. De seguida, os tecidos foram preparados, cozidos, preenchidos com almofadas e colocados no novo espaço.

A manta colorida era um dos desejos das crianças. Na sequência de sucessivas conversas, decidiram os procedimentos a adotar para conseguir concretizar mais este recurso. Expressões como “posso ver o que tenho lá em casa!” (L.) ou “podemos todos ver e trazer” (H) oferecem-nos pistas sobre a opção adotada, remetendo para a procura de apoio em casa, averiguando a possibilidade de aí encontrar apoio para resolver a questão da desejada manta. Dias depois, e já com a participação dos pais, a manta apareceu na sala e as crianças ficaram motivadas por terem contribuído para encontrar uma solução. Demonstraram bastante interesse em colocá-la no sítio escolhido para o efeito e, no final, interpelaram a educadora estagiária com uma pergunta: ”J, podes contar-nos uma história porque já está tudo pronto?” (T. S.).

De seguida, com o início do uso do novo espaço, uma das crianças alertou para o cuidado no manuseamento dos livros e logo sugeriu a criação de regras para o uso da nova área. As regras foram discutidas, criadas e definidas em grande grupo. Podemos destacar bem os livros, falar baixinho, dar carinhos e festas aos livros, passar as páginas devagar, ter em atenção os livros estragados e pedir a um adulto para arranjar, sentar ou deitar nas almofadas. As mesmas foram enunciadas num cartaz, que fez parte da decoração do espaço, com ilustrações de modo a serem perceptíveis a todas as faixas etárias.

Pela motivação que sempre demonstraram e destreza no uso das novas tecnologias, criámos também uma biblioteca digital que funcionava com o uso do tablet, material da sala, e com a leitura de QRCode's. O grupo fez o levantamento de algumas histórias que gostariam de ter na biblioteca, em suporte digital, e foram elaborados, *à posteriori*, cartões que continham o código e a imagem da capa do livro, sendo de fácil acesso a todos os elementos do grupo de crianças. De modo a enriquecer ainda mais o espaço foi também organizado, por nós, um movimento de doação de livros que decorreu no dia da festa do agrupamento da escola referida. Neste processo as crianças deram a conhecer à comunidade o projeto, o novo espaço e a necessidade de terem livros novos.

Tendo reunido todas as condições desejadas, centradas num espaço acolhedor, com boa localização e iluminação adequada, de modo a que a criança associe o momento de leitura e/ou hora do conto a um ato de prazer, tendo os livros sempre ao seu alcance e disponibilidade (Associação de Professores & Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2005), iniciámos o funcionamento do novo espaço da sala, “A Nossa Biblioteca”, (Apêndice 1 – Registos fotográficos do novo espaço – “A Nossa Biblioteca”). Foi necessário adequar a rotina e criar uma hora do conto diária, colocada ao início da manhã, por ser hábito, resultando da prática da educadora cooperante sempre que contava uma história. Contou com o uso de diferentes recursos materiais por parte do contador e traduziu-se na sequência didática implementada “30 dias de histórias e fantasias”. A sequência teve a duração de trinta dias e traduziu-se, por isso, em vinte e três sessões, o número de dias úteis em que nos reencontrámos na sala do jardim de infância.

Na sua totalidade, foi dividida em quatro categorias no que diz respeito aos recursos materiais e abordagem de leitura, nomeadamente recursos digitais, livro e ilustrações, materiais didáticos e atividades lúdicas (Apêndice 2 – Sequência Didática).

Os recursos digitais constituem um material apelativo e motivador que pode ser utilizado individualmente, recorrendo à biblioteca digital criada na sala do jardim de infância. O grupo em questão, recetivo ao uso das tecnologias, encontra-se

habitado e familiarizado com o uso diário do tablet e do computador, o que favorece a recorrência a este recurso. Importa referir, igualmente, que algumas versões das histórias, em recursos digitais, vêm acompanhadas de animações e sons, fator que promove uma maior atenção e estimula o interesse por parte do grupo. O livro e suas ilustrações constituem outra categoria, já que se está perante o material de uso mais frequente por todo e qualquer contador de histórias. Acresce o facto de estar permanentemente disponível e ao alcance de um braço (e uma mão) e de um desejo, pelo que será aquela a que as crianças terão mais fácil acesso e a que com maior frequência recorrerão, razões pelas quais se torna necessário categorizá-lo na sequência didática. A terceira categoria diz respeito ao uso de fantoches, aventais de histórias e outros acessórios, sem recorrer ao livro. Esta categoria foi escolhida por se tratar de um modo dramático e bastante apelativo para as crianças. Por fim, a última categoria que respeita ao uso de atividades lúdicas, durante ou após a sessão de leitura, transforma um momento calmo e sereno em algo ativo e participativo contando com a participação do grupo de crianças.

Importa descrever e referir algumas sessões por terem sido, notoriamente, motivadoras para o grupo, bem como por demonstrarem o uso de diferentes recursos e se colocarem nas diferentes categorias, (Apêndice 3 - Registos fotográficos inerentes à Sequência Didática). Caracterizadas pela mesma rotina, e estrutura, cada sessão iniciava-se com o grupo reunido no tapete com o propósito de preencher a tabela de presenças. De seguida, era cantada, em conjunto, a música das histórias que marcava o início da hora do conto. Todas as sessões estavam organizadas em três momentos: atividade de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

- “O Tio Lobo”, de José Ballesteros:

Parte integrante do Plano Nacional de Leitura (PNL), a referida obra aborda a temática da mentira e da gula. A escolha do livro foi condicionada pelas características das imagens que, coloridas e abstratas, deixa ao critério de cada criança a imagem das personagens da história. Por serem distintas do real, remete o grupo ao faz-de-conta e à verdade essência de uma história que, metaforicamente, se afasta da vida real, pois nenhum lobo come uma criança. Os temas que aborda foram também alvos

importantes na escolha que, por serem detetados no grupo de crianças pela educadora cooperante, devem ser sensibilizados indiretamente através de momentos do dia-a-dia, como a hora do conto.

Por se tratar da primeira sessão, as crianças estavam um pouco irrequietas e curiosas em relação ao que se ia passar. O espaço era novo, os materiais também e a agitação do grupo, em função disso, perfeitamente normal. Iniciámos o momento com o cântico de uma música que os remetia à calma e ao início da leitura da história. Também por ser o começo de “30 dias de histórias e fantasias”, optei por abordar o conto apenas com recurso ao livro. Como habitual, iniciámos com a interpretação da capa, onde foram feitas algumas questões e provocações ao grupo: “eu vejo uma menina e um lobo. (L.)”; “pode ser a capuchinho vermelho, mas outro livro” (M.)”. A leitura da história foi um momento muito rico, a expressividade e a mudança de vozes captaram a atenção das crianças. As questões colocadas, num momento de pós-leitura, permitiram perceber que a mensagem da história, de cariz social e de cidadania, tinha sido bem entendida.

Apreciação global da sessão:

Como referido, por se tratar da primeira vez das crianças neste contexto e como mote de iniciar a sequência didática, as opções de história e atividade de leitura foram menos elaboradas no sentido de dar tempo, ao grupo, de se adaptar à nova rotina e momento da manhã, contudo, o entusiasmo foi notório e a mensagem compreendida. As crianças mostraram-se sensibilizadas com a questão da mentira. No final, foi-lhes questionado se tinham gostado, como se tinham sentido e se desejavam prosseguir com o tempo do conto todos os dias. A resposta do grupo, em uníssono, foi um audível e prolongado sim.

- “Os Bolsos da Marta” de Quentin Blake:

A escolha desta obra teve por base as características da mesma, um conto rimado, com imenso vocabulário, aborda uma personagem divertida com um grande casaco onde armazena os mais impensáveis objetos. Um aspeto importante na sua escolha remete-nos à temática das raças, uma vez que a personagem principal aparece

sempre com crianças de diferentes etnias e idades sendo a imagem da “amiga” que toda a criança deseja ter. Trata-se de um livro que, pelas suas ilustrações e imenso vocabulário, permite às crianças uma estimulação da imaginação, curiosidade, magia e faz-de-conta.

A referida sessão tratou-se de uma atividade de leitura com recurso a materiais didáticos, construídos pela educadora estagiária. No caso, um casaco de vários bolsos que acompanhava a leitura da história (Apêndice 2). As crianças encontravam-se reunidas na área da biblioteca, sentadas distribuídas pelas almofadas e pela manta. Iniciámos o momento com a música que nos remetia à hora do conto. Princiámos vestindo o casaco e interpelando as crianças. Vários comentários surgiram “um casaco... “(J.); “mas é diferente...tem muitos bolsos” (M.); “o que trazes aí, J.? (L.). Depois de ter feito a provocação ao grupo, com a apresentação do material didático, foi iniciada a leitura da história, de forma expressiva, uma vez que o educador/contador deve proporcionar à criança um ambiente conjunto de encantamento, suspense, surpresa e emoção (Mateus et al., s. d.), indo além da leitura simplista e provocando o envolvimento as crianças (Pinto, 2015). No decurso da leitura, sempre que era referida que do “bolso da marta saía...”, eram retiradas, de cada um dos bolsos, imagens alusivas ao que estava a ser lido. As crianças acompanhavam visualmente, a par e passo, o desenvolvimento da narrativa. Na atividade de pós-leitura, as crianças fizeram o reconto da história com recurso à identificação das imagens, contribuindo para diversificarem o vocabulário. De seguida, eram as crianças que através da memória visual identificavam onde estavam as imagens questionadas. A sessão terminou escutando as crianças e refletindo sobre o *feedback* que as mesmas deram sobre a mesma.

Apreciação global da sessão:

De um modo geral, as crianças afirmaram gostar muito da sessão, seduzidas pelos materiais, pelo tema e pela atividade de leitura. Foi notório o seu interesse e a sua atenção durante toda a sessão. Por ser uma atividade de enriquecimento de vocabulário, a sua característica lúdica, ao criar suspense aquando da retirada das imagens dos bolsos, foi a parte preferida do grupo, expressa em testemunhos como,

“esses bolsos são uma surpresa.” (M.) ou “o que vai sair agora do bolso J.?” (S.). Desde a instigação, com o novo recurso didático, à leitura expressiva, bem como a consolidação do momento, inconscientemente as crianças adquiriram vocabulário novo e deram a ideia de criarmos histórias, pois dos bolsos podia sair o que eles quisessem.

- “A Casa da Mosca Fosca” de Eva Mejuto e Sérgio Moura:

A “Casa da mosca Fosca” retrata uma festividade criada por um conjunto de animais que celebram a casa nova da personagem principal. São apresentados animais associados aos numerais ordinais e cardinais, referindo uma meta de aprendizagem para as faixas etárias do grupo. A temática da partilha e da ganância são também referenciadas no decorrer da história, sendo importante abordar estas questões. As ilustrações apelativas, o texto ritmado e curto são também algumas das características que levaram à escolha do livro. Para o desenrolar desta sessão recorreu-se a recursos tecnológicos para fazer a atividade de leitura. Antes de apresentar o material, deu-se início ao momento com a música escolhida para indicar a hora do conto. Todos se reuniram no tapete. De seguida, as crianças foram questionadas sobre como iríamos contar a história se não havia livro. Facilmente disseram que iria ser com o computador por estarem habituadas a esse registo com a educadora cooperante, conforme podemos analisar por alguns comentários, “podemos ver no tablet” (L.) “ou no computador como fazemos com a F.” (J.). De imediato foi disponibilizado o título da história através da imagem da capa inserta no monitor do computador. As crianças começaram a descrevê-la e referiram que se tratava de uma história com animais e, só por isso, ficaram motivadas por ser uma temática do interesse do grupo. A leitura da história decorreu de forma expressiva e calma, de modo a dar tempo às crianças de atentarem às imagens apresentadas. No momento de pós-leitura a história foi recontada de forma a que o grupo completasse com as palavras que faltavam, de modo a consolidar o conhecimento da ordem da numeração.

Apreciação global da sessão:

No final da sessão, as crianças pediram para contar a história novamente com a participação deles, tal como acontecera da última vez. Reação que nos autoriza a

considerar que a sessão foi do seu agrado. Os conteúdos e os objetivos propostos foram atingidos pelo reconto da história.

Por esta altura, decorridas 20 sessões, já era notório que as crianças sabiam que a seguir à marcação das presenças é a hora do conto. Dando cumprimento a regras definidas por elas, para o uso daquele espaço. O registo de alguns comentários, como, “Bom dia J., qual é a história hoje?” (M.); “Não M., primeiro é vermos quem está na escola.” (V.), conduzem-nos a essa constatação. A frequência na biblioteca, nos momentos de brincadeira livre e após a hora do conto, começa a notar-se também mais frequente.

- “O Cuquedo” de Clara Cunha:

A referida obra, também parte integrante do PNL, é um livro entusiasmante que capta a atenção das crianças, utilizando um diálogo repetitivo, mudando as personagens, o que permite que os mais pequenos, em pouco tempo, a possam contar facilmente. O suspense criado desde o início até ao fim, sobre que será o Cuquedo, aliado a uma leitura energética e expressiva, são fatores que permitiram a escolha da obra, também o intuito de realizar uma atividade motora, no fim, pelo que a história conta.

A sessão iniciou com a demonstração da capa do livro, a qual as crianças conheceram e o entusiasmo pela sua observação indicou o gosto pela mesma. Por já conhecerem e por se tratar de uma história com várias repetições frásicas e ritmadas, o momento de leitura foi realizado em conjunto com o grupo, tendo em conta que acompanhavam a narração nas partes que conheciam. No final da leitura, foi dito às crianças que o Cuquedo tinha andado “de cá para lá e de lá para cá” no jardim de infância, mas que se tinha escondido e era agora objetivo do grupo, encontrá-lo. Ficaram entusiasmados e correram todos em busca do animal. Quando o encontraram, o Cuquedo foi entregue, à vez, a cada um dos meninos e quem o tinha em sua posse corria para apanhar os colegas e pregar sustos, como ocorria na história.

Apreciação global da sessão:

A referida sessão foi muito bem-sucedida por se tratar de uma história que já fazia parte do conhecimento das crianças e por ter uma atividade motora a finalizar, momentos preferidos em grande parte do grupo. A brincadeira durou a manhã toda e, durante a mesma, as crianças reproduziam o som dos animais abordados na história como que num jogo de faz de conta. Dias depois as crianças solicitavam à equipa da sala para brincarem ao jogo do Cuquedo, demonstrando assim o gosto pela atividade motora que encerrou a sessão.

CAPÍTULO V – Apresentação e Discussão de Resultados

No quinto e último capítulo procedemos à apresentação e análise dos resultados obtidos com as entrevistas realizadas à educadora cooperante e assistentes operacionais, bem como o grupo focal realizado com as crianças. A apresentação e análise dos dados tem como suporte as matrizes de redução de dados elaboradas a partir da análise de conteúdo.

As entrevistas realizadas com a educadora e as assistentes operacionais

Resultante da análise feita das entrevistas realizadas com a educadora e as assistentes operacionais, elaborou-se um mapa concetual onde se definiram categorias e subcategorias e, por vezes, indicadores. Como anteriormente referido, esta organização de dados foi alvo de sucessivas releituras de modo a aferir a adequação das categorias formuladas (Amado, 2013). A matriz elaborada encontra-se dividida em três categorias, “Antes do Espaço”, “Espaço da Biblioteca” e “Projeto”. A primeira categoria apresenta três subcategorias, “o contacto com os livros” antes da produção do novo espaço, a “caracterização” do mesmo e o “impacto” que este tinha nas crianças, de acordo com a educadora e as assistentes operacionais. No que respeita à primeira subcategoria, o contacto com os livros, esta subdivide-se, por sua vez, em três indicadores, a “frequência” com que esse contacto acontecia, a “solicitação” dos alunos para acederem aos livros e a caracterização da “narração de histórias”. A segunda categoria, “Espaço da Biblioteca”, divide-se em três subcategorias, equivalentes às da categoria anterior, “contacto com os livros”, “caracterização” do novo espaço e o “impacto” que aparentava ter nas crianças, facultando e facilitando a comparação, entre antes e depois da criação do espaço. As três subcategorias concretizam-se em outros tantos indicadores que, como explanaremos, ilustram as alterações introduzidas no espaço, a par da receção dessa transformação pelas crianças, seja do ponto de vista das práticas no quotidiano, bem como ao nível emocional. Por fim, a terceira e última categoria, agrega as perceções da educadora e das assistentes operacionais, sobre o projeto e a sua contribuição e interesse tanto para a escola, como para as entrevistadas.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Antes do Espaço	Contacto com os livros	Frequência
		Solicitação
		Narração de Histórias
	Caracterização	
	Impacto nas crianças	
Espaço da Biblioteca	Contacto com os livros	Frequência
		Brincadeira Livre
		Narrativas das histórias
	Caracterização	Agradável
		Envolvente
		Mais-valia
	Impacto nas crianças	Comportamento
		Estado emocional
		Desenvolvimento
		Utilização do espaço
Projeto		

Tabela 3 – Mapa Conceptual das entrevistas realizadas com a educadora e as assistentes operacionais

Síntese compreensiva que surge plasmada no mapa concetual (tabela 3), resultante da análise das referidas entrevistas e da qual resultou a matriz de redução de dados, a cuja apresentação se realiza a seguir, por categoria evidenciadas por subcategorias e indicadores inerentes. Principia-se, assim, pela categoria “Antes do Espaço”, explicitando a subcategoria “Contactos com livros” (tabela 4).

- 1ª Categoria “Antes do Espaço”

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Unidades de Registo</i>
<i>Antes do Espaço</i>	Contacto com os livros	Frequência	Mais frequente quando a educadora contava a história. (AON); Era menos frequente. (AOM);
		Solicitação	Era mais quando a F solicitava para fazer copias ou para esperar por qualquer coisa. (AOM);

<p>Narração de Histórias</p>	<p>Eu como educadora lia sempre histórias às crianças, quase que diariamente. (EF); Era sempre em grande grupo e depois as crianças pediam, normalmente cedia esse livro, para eles verem o livro, mas sempre com muito cuidado porque os livros que continha em contexto de sala de aula estavam degradados [...] (EF); Só o livro, às vezes o computador. Histórias digitais. (EF); era sempre em contexto o grande grupo, no espaço do grande grupo. (EF);</p>
------------------------------	---

Tabela 4 – Recorte da subcategoria: Contacto com os Livros

Na subcategoria o primeiro indicador “Frequência”, ambas as assistentes operacionais evidenciam que a frequência com que existia o contacto com os livros, antes da criação do novo espaço, era menor e só ocorria por iniciativa e ação da educadora, quando decidia contar uma história. Naturalmente, o mesmo sucedia com a solicitação de livros por parte das crianças que, ao invés do que seria desejável, agiam por solicitação da educadora e não pela manifestação de um seu ato de vontade, voluntariamente. No que respeita à última subcategoria, “Narração de Histórias”, a educadora EF afirma que a frequência era diária, usando sempre a mesma estratégia de manter as crianças em grande grupo e oferecendo o livro para manusear sempre que era solicitado pelo grupo. Usava, como recursos, o computador e as histórias digitais.

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Unidades de Registo</i>
<p><i>Antes do Espaço</i></p>	<p>Caracterização</p>		<p>Era através de uma pequena biblioteca, um móvel muito mais pequeno que havia ali num cantinho e tinha uma mesinha pequenina e um sofá. Em que eles se sentavam de vez em quando e iam ler, ou então quando a educadora conta a história. (AON); Agora o espaço biblioteca não existia ou se existia era uma coisa “morta”. (EF);</p>

Tabela 5 – Recorte da subcategoria: Caracterização

Na segunda subcategoria, referente à caracterização do espaço, uma das assistentes operacionais afirma que antes da criação do novo espaço existia uma pequena biblioteca com um móvel, uma mesa e um sofá de pequenas dimensões. Esse espaço era usado de vez em quando, pelas crianças, quando queriam manusear os livros ou quando a educadora contava uma história. Já a educadora EF revela que biblioteca era um espaço inexistente ou “morto” na sala, isto é, sem vida e uso por parte do grupo.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Unidades de Registo</i>
<i>Antes do Espaço</i>	Impacto nas crianças		Sempre com a ajuda de um adulto, mas foi um espaço que foi as crianças que decidiram criar. (EF);

Tabela 6 – Recorte da subcategoria: Impacto nas crianças

Por fim, a última subcategoria desta primeira categoria, respeitante à perceção das entrevistadas sobre o impacto do espaço nas crianças, salientando a educadora que a criação do novo espaço consubstanciou uma iniciativa partiu do grupo e de uma manifestação da sua vontade, sempre com a ajuda e orientação do adulto.

- 2ª Categoria “Espaço da Biblioteca”

Passando à apresentação da segunda categoria, “Espaço da Biblioteca”, principiamos com a subcategoria “Contacto com os livros”.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Unidades de Registo</i>
<i>Espaço da Biblioteca</i>	Contacto com os livros	Frequência	Agora, agora sim! (AON); O tempo que elas estiveram cá [...] usufruíram muito do espaço. (AON); Não, eles normalmente quando vão pegam sempre em livros. (AON);
		Brincadeira Livre	Sim, eles sempre que vão para lá eu conto uma história, e agora já conto naquele espaço. (AON); Sim, sobretudo os mais velhos. Eles gostam de ver e às vezes até me pedem para contar determinada história. (AON); Sim, agora com o novo espaço sim! (EF);

[...] eles vão para lá mesmo!
(AOM);

Tabela 7 – Recorte da subcategoria: Contacto com os livros

Nesta subcategoria, no indicador “Frequência”, ambas as assistentes operacionais destacam maior procura do novo espaço e evidenciam que, mesmo em períodos de brincadeira livre, as crianças utilizam o espaço com o intuito de contactar com os livros. De resto, enfatizam que no período da “Brincadeira Livre” – segundo indicador desta subcategoria – eram, várias vezes ao dia, interpeladas para a leitura de uma história no espaço novo e que as crianças estabeleciam essa conexão, entre o novo espaço e a leitura de histórias e o contacto com os livros. EF, a educadora, corrobora este raciocínio, dando nota que, graças ao novo espaço, é maior a demanda de livros.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Unidades de Registo</i>
<i>Espaço da Biblioteca</i>	Caracterização	Agradável	Porque como o espaço está mais aconchegado, aconchegador, eles agora têm mais tendência para ir para aquele espaço. (AON); Era um espaço bastante utilizado, era confortável, atrativo [...] (EF); Porque o espaço está mais agradável. (AOM);
		Envolvente	O espaço do grande grupo foi alterado na leitura das histórias, na utilização do espaço pelas crianças, um espaço de lazer [...] (EF); [...] está num muito bom sítio e todo o envolvente está espetacular [...] (AOM); [...] têm muito mais oferta de livros. (AON); [...] têm um móvel novo com mais diversidade de livros [...] (AON)
		Mais-valia	Sim muito. Hoje as novas tecnologias fazem parte do dia-a-dia das crianças. (EF); Contribuí, era uma mais-valia. (EF); É bastante importante. (EF); Foi, a biblioteca em si acho que foi uma muito boa ideia [...] (AOM);

Tabela 8 – Recorte da subcategoria: Caracterização

No que respeita à “caracterização” do espaço da biblioteca, este foi considerado “agradável”, “envolvente” e que constituía uma “mais-valia”. Precisamente, era olhado como uma “mais-valia”, na justa medida em que concorre para o desenvolvimento das crianças (Educadora EF). As assistentes operacionais não deixam de evidenciar a variedade e diversidade de oferta de livros, enquanto a educadora EF releva o recurso às novas tecnologias e a sua importância em face da centralidade que estas ocupam no quotidiano das crianças. Reforça, ainda, a ideia de que o acesso à tecnologia é um aspeto importante podendo ser através deste que a criança pode aceder aos mais diversos tipos de leitura (Teixeira, 2013). As entrevistadas identificam o novo espaço como sendo mais agradável, aconchegante e atrativo, o que, por si só, constitui um convite a uma maior utilização por parte das crianças. A perceção dos adultos é que o espaço se tornou envolvente e que as crianças o assumem como um espaço de lazer. As alterações no espaço determinaram, ou contribuíram, para modificar rotinas, perceptível na mudança de local das reuniões de grande grupo, muito especialmente aquando da leitura de histórias. Uma reconfiguração do espaço que levou uma das entrevistadas a qualificá-lo como “espetacular”, enfatizando a feliz escolha do local. A criação de um espaço específico da biblioteca traduziu-se, igualmente, na melhoria dos recursos disponíveis, algo que sobressai da reflexão partilhada por assistentes operacionais e educadora.

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Unidades de Registo</i>
<i>Espaço da Biblioteca</i>	Impacto nas crianças	Comportamento	Mudou porque eles acabam por ficar um bocadinho mais calmos [...] (AON); [...] conseguem estar um bocadinho mais sossegadas. (AON); [...] as crianças tinham contacto com o livro com muito mais respeito. (EF); Sim, e muito! (EF); [...] é um sítio onde eles podem acalmar um bocadinho [...] acabam por ficar ali um bocadinho mais calmos. (AON);

	Estão muito mais calmas. (EF);
Estado emocional	Que realmente eles estão felizes [...] (AON); Eles gostam de lá estar, nas almofadas e na manta. (AON); Muito mais motivadas. (EF); [...] que eles gostavam de ir. (EF); Sentem-se bem, descontraídos e felizes. (AOM); Muito, muito, muito [...] (AOM);
Desenvolvimento	Sim, eles este ano têm ouvido tantas histórias que agarram em qualquer livro e contam uns aos outros, e até a mim. (AOM);
Utilização do espaço	Fazia parte do dia-a-dia da criança. Eles utilizavam o tablet para ler. (EF); Sim, gosto que eles pedem. (AOM);

Tabela 9 – Recorte da subcategoria: Impacto nas crianças

O “Impacto” que o espaço teve nas crianças traduziu-se ao nível do seu “Comportamento”, “Estado emocional”, “Desenvolvimento” e na forma como “Utilizavam o espaço”. No que concerne ao “Comportamento”, os adultos percecionam uma mudança positiva, aferindo que no novo espaço as crianças ficam calmas. A educadora F evidencia que o recurso material, livro, passou a ser tratado com mais respeito, sendo notória uma mudança não só no comportamento das crianças,

mas também na forma como usam os recursos existentes no espaço. O estado emocional do grupo, inserindo a análise sobre o segundo indicador, é de felicidade, descontração e bem-estar, na perceção das assistentes operacionais, tendo em conta o gosto que as crianças demonstraram em estar nas almofadas e manta da biblioteca. Numa perceção mais pedagógica, a educadora F, não deixa de evidenciar a motivação do grupo na frequência do espaço e no contacto com os recursos lá existentes. Como referido anteriormente, o espaço deve ser utilizado como uma ferramenta pedagógica, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (Schmitz & Skrsypcsak, 2015). Em consonância com a ideia anterior, as assistentes operacionais, referem que o contacto frequente com os livros e, conseqüentemente, com o espaço novo resultou num maior à vontade por parte das crianças para ler histórias e quererem contar uns aos outros, inclusive aos adultos, considerando isso um aspeto de desenvolvimento notório. Por fim, no último indicador desta subcategoria, os adultos referem que também usam o espaço não só por fazer parte do dia-a-dia das crianças, mas muitas vezes porque as mesmas o solicitam.

- 3ª Categoria “Projeto”

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Unidades de Registo</i>
<i>Projeto</i>			Foi interessante, foi um projeto interessante. (AON); Olha este projeto este ano foi muito importante e muito interessante e para o ano logo se vê [...] continuidade a este novo projeto. (AON); Foi uma mais-valia para a escola [...] (EF); Este projeto está muito bom e acho que a educadora que virá o deve aproveitar porque está espetacular. (AOM);

Tabela 10 – Recorte da categoria: Projeto

Em referência à última categoria, “Projeto”, conduz-nos ao trabalho elaborado, foi caracterizado como “importante, interessante e espetacular” (assistentes operacionais), propondo e especulando que seja utilizado pelos profissionais de educação que seguirão com o grupo, bem como uma mais-valia para a escola (educadora F).

O grupo focal com as crianças

O mapa conceptual do grupo focal realizado às crianças encontra-se organizada em duas categorias, “Antes do Espaço” e “Espaço da Biblioteca”. A primeira subdivide-se em duas subcategorias, centrando-se na forma como ocorria o “Contacto com os livros” e onde era o “local da hora do conto”, antes da construção do novo espaço. No que respeita à segunda categoria, “Espaço da Biblioteca”, encontra-se distribuída por três subcategorias, nomeadamente, como era o “Contacto com os livros”, de que forma o “Espaço” alterou o dia-a-dia das crianças tendo em conta as suas perceções e a opinião do grupo acerca do “Projeto”, trabalho realizado para e com eles.

Categorias	Subcategorias
Antes do Espaço	Contacto com os livros
	Local da hora do conto
Espaço da Biblioteca	Contacto com os livros
	Espaço
	Projeto

Tabela 11–Mapa conceptual resultante da entrevista grupo focal

Deste modo, iremos apresentar e analisar a categoria “Antes do Espaço”, bem como as subcategorias que lhe são inerentes.

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
<i>Antes do espaço</i>	Contacto com os livros	Com a F. (D) Também com o computador. (D)
	Local da hora do conto	Ali ao pé do computador. (D)

Tabela 12 – Recorte da Categoria Antes do Espaço

No que respeita à primeira subcategoria, “Contacto com os Livros”, as crianças testemunharam que o faziam quando a educadora solicitava ou contava alguma história, não apresentando quaisquer referências a contactos derivados da sua iniciativa pessoal. Naturalmente, fazem constante alusão à presença do computador nos momentos de leitura, atendendo à frequência que as crianças e a equipa pedagógica

recorriam a este recurso. Uma justificação para essa recorrência pode atribuir-se ao reduzido número de livros disponíveis na sala. O grupo foi, ainda, questionado sobre o seu gosto pela leitura, ao que anuíram afirmativamente, contudo referiram que a sua preferência pela leitura era quando alguém lia para eles e não sozinhos.

Na subcategoria “local da hora do conto”, as crianças evidenciaram que o espaço naquele momento era em frente ao computador, onde ocorriam os momentos de grande grupo. Não deixaram, naturalmente, de reforçar a sua ideia recorrendo a gestos e olhares (bem) expressivos.

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de registo</i>
Espaço da biblioteca	Contacto com os livros	Digital! (B) O tablet lê o código; (B) As imagens. (Todos) Livros e histórias (Todos) Computador. (D) Caixa. (F)
	Espaço	Porque nós gostamos muito de histórias. (E) Felizes! (D) Sim, eu gosto! (E)
	Projeto	Da biblioteca (Todos) Gostámos muito. (Todos)

Tabela 13 – Recorte da Categoria Espaço da Biblioteca

A segunda subcategoria “Espaço da Biblioteca” centra-se nas mudanças que, com a construção do novo espaço, ocorreram no funcionamento da sala, no dia-a-dia do grupo e no seu estado emocional, bem como as perceções das crianças sobre o projeto realizado.

Primeiramente, a produção do novo espaço transporta consigo a diversificação de recursos que transparecem na primeira subcategoria “Contacto com os livros”. As crianças, como atestamos pela leitura das unidades de registos, convocam uma panóplia de recursos utilizados, tais como os livros e as histórias que lhes foram apresentados, a caixa (F) que contemplava a biblioteca digital (B) em que eram usados o tablet e os códigos (B), o computador (D) pela apresentação de algumas histórias

digitais e outros materiais como aventais e luvas de fantoches. Durante o diálogo, demonstraram, através de expressões e gestos, preservarem o contacto com esses novos recursos, incorporando-os no seu dia-a-dia no jardim, explicitando, assim, o contributo do projeto para alteração de rotinas e comportamentos nas vivências no Jardim.

O “espaço” criado, respetivamente a segunda subcategoria, foi compreendido pelas crianças como algo positivo. Nesta perspetiva, D nota que os colegas estão felizes aquando da frequência do novo espaço e testemunha que a própria gosta de estar na biblioteca, finalizando que é do agrado de todo o grupo o contacto com as histórias.

Em referência à última subcategoria, que nos leva ao trabalho realizado, todas as crianças demonstram reconhecê-lo como sendo a biblioteca e evidenciam que gostaram muito de participar na realização do mesmo e de o terem na sua sala para usufruto próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática da investigação despontou a partir do levantamento e análise de necessidades do local de estágio, sobressaindo a inexistência de um espaço e materiais adequados à exploração e contacto com os livros. Fator que se compagina com a minha curiosidade, de sempre, em perceber de que forma as crianças na 1ª infância contactavam com livros e histórias. Processo que conduziu à formulação da questão problema ou de partida: “Quais os fatores que influenciam o envolvimento das crianças na leitura de histórias?”.

No sentido de delimitar o objeto de estudo, também pela latitude da questão de partida, definiram-se quatro objetivos específicos: inferir a importância da existência de um espaço específico para motivar as crianças ao contacto com as histórias; analisar se as atividades de leitura promovidas pela educadora favorecem o gosto pelas histórias, tendo em conta os recursos, quer humanos e/ou materiais utilizados; averiguar se a criação de uma rotina, de leitura de histórias, favorece o gosto e a motivação pelas mesmas e, por fim, avaliar se o contacto com histórias, através de dispositivos digitais, motiva as crianças à sua manipulação.

A escassez dos recursos existentes no jardim para atividades de leitura, a inexistência de um espaço próprio assim como a ausência de uma rotina, constituíram, igualmente, determinantes para compreender que existia, efetivamente, espaço, para uma intervenção, com caráter primordial, nesta área. No seguimento, visando melhorar o envolvimento das crianças num momento de leitura de histórias, foi possível desenvolver um projeto que definia a criação de um novo espaço articulado com uma intervenção pedagógica que se propunha estabelecer uma rotina, acompanhada de um movimento comunitário mobilizador para obter, elaborar e disponibilizar vários recursos para as atividades de leitura, levadas a cabo no novo espaço. Este foi o principal mote para a intervenção, “30 dias de histórias e fantasias”, que se procurou que fosse rica em recursos, diversa em livros e única numa rotina. O desenvolvimento da sequência didática ocorre com a finalidade de implementar uma rotina diária mobilizando diversos recursos e envolvendo as crianças com os livros, dimensão avaliada recorrendo a grupos focais.

Em parceria com as crianças, as famílias, a educadora e as assistentes operacionais foi possível promover um projeto que possibilitou a criação de um novo espaço que procurava reunir as principais características de uma biblioteca, bem localizado, com boa iluminação, acolhedor e confortável de modo a que as crianças associassem o momento de leitura a um ato de prazer (Associação de Professores & Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2005).

Durante a intervenção, as crianças manifestaram preferência pelo uso de recursos novos e motivadores para as atividades de leitura. Dimensão observada nas expressões e pela atenção e cativação que o grupo demonstrava, bem como pelas respostas que emitiram aquando da entrevista de grupo focal. A importância deste tópico assenta na promoção de um maior acesso ao entendimento do texto e consequente processo de aprendizagem da criança, pois através do uso de diversos recursos interativos, como adereços, música e cenários, a simples leitura de uma história transforma-se num momento lúdico-pedagógico (Pinto, 2015). Na opinião das assistentes operacionais, a imitação que as crianças faziam da leitura expressiva e animada, durante a sequência didática, era também um sinal do seu envolvimento com as histórias. Assim, esta perceção da sua motivação para a leitura, demonstrava que as práticas podem ser motivadoras e constituir um fator importante, quiçá indispensável, ao desenvolvimento de leitores fluentes desde tenras idades (Vilar, 2016).

No que respeita à rotina criada, após a implementação da sequência didática, o grupo facilmente reconhecia a hora da atividade de leitura. De manhã, logo após a marcação de presenças e já no novo espaço, todos aguardavam pelo momento, demonstrando já terem noção do que iria acontecer. A definição da rotina constituiu um marco importante para melhorar o envolvimento do grupo com as histórias, uma vez que a capacidade de antevisão do acontecimento facilitava a calma, o silêncio e a atenção necessária ao sucesso da atividade. A par da revisão da literatura, a rotina pedagógica, intencionalmente planeada pela educadora, funciona como um marco para as crianças, pois assim reconhecem e antecipam sabendo o que podem fazer nos vários momentos (ME, 2016).

Importa, ainda, referir que os dispositivos digitais eram um recurso que estava ao alcance do grupo, diariamente, no qual investigavam, brincavam e *liam* e com os quais se encontravam familiarizados. Aproveitar este recurso que era tão acarinhado e usado por todas as crianças, independentemente do nível etário, foi uma estratégia que, efetivamente, as envolveu no contacto com as histórias, em larga medida por que apresentam elementos mais atrativos, como sons e movimento, que não se contemplam no livro impresso. É inegável que se está perante um recurso inserido no quotidiano das crianças e que contribui para promover o interesse e a atenção de leitores e das audiências (Bartolomeu, 2016). Agregado a este fator, a criação de uma biblioteca digital também envolveu o grupo no dinamismo da leitura, seja por ter possibilitado uma grande variedade de histórias ou por permitir que as crianças as manipulassem, sempre que desejassem, como se se tratasse de um livro físico. O pedagógico, pelo recurso à biblioteca digital, substituiu, progressivamente, o simplesmente lúdico, como testemunham de viva voz as assistentes operacionais.

De um modo geral, os objetivos previamente definidos foram úteis ao desenvolvimento desta investigação e consideramo-los esclarecidos, não só com a prática descrita, mas com a revisão da literatura realizada. De certa forma, o projeto desenvolvido foi benéfico para todos os intervenientes, para mim enquanto (hoje) profissional de educação, para as crianças pelas novas oportunidades que lhes proporcionou, para a sala do jardim de infância que ganhou um novo espaço e para a equipa que acompanha o grupo, pelo uso e continuidade que deu ao trabalho então iniciado. Contudo, devemos referir que a sequência didática implementada, carece de ser continuada diariamente de modo a integrar o dia-a-dia do jardim de infância.

Obviamente, todos os estudos têm limitações e este não é exceção, nomeadamente as que ocorreram no desenrolar desta viagem. Destacamos, desde logo, duas que consideramos centrais. A primeira, quase óbvia, resulta da natureza e das opções do estudo cujas conclusões não são generalizáveis dado que se reportam a uma intervenção desenhada para um contexto e um conjunto de destinatários específicos. Já o tempo e espaço da realização da investigação acarretaram, de igual modo, uma limitação para o projeto desenvolvido. Na verdade, o tempo em que ocorreram as entrevistas, muito em razão dos contextos de ambas as instituições – a de formação e

a de acolhimento –, em período de férias, traduziu-se numa redução, não despiciente, da frequência do jardim de infância, pelo que a entrevista de grupo focal comporta algumas limitações, não espelhando, totalmente, a energia, o envolvimento e a riqueza da diversidade das conceções e opiniões dos destinatários do estudo.

Como rasto para novos projetos e/ou investigações futuras, no seguimento do que aqui foi apresentado, fica a vontade que o estudo seja alargado a outras valências da educação, nomeadamente no 1º ciclo do ensino básico assim como alargá-la a outro contexto, como a família. A continuação do hábito de leitura, no 1º ciclo, é notoriamente importante não só pelos potenciais promotores de desenvolvimento pessoal que promove na criança, mas também pela relevância a nível académico. Neste seguimento, importa perceber se a existência de um espaço e um tempo específico, para a exploração de histórias, nas salas de 1º ciclo, pode potencializar o envolvimento das crianças nos projetos de leitura. No contexto familiar, por ser um ambiente onde supomos que seja o mais acolhedor, agradável e confortável para a criança, onde existem diversas distrações que podem afastar o hábito e o gosto pela leitura, conhecer fatores motivacionais a adotar será também uma investigação interessante de desenvolver.

Finalizando, os profissionais de educação que conduzem a sua prática com reflexão e constante adaptação, têm em conta as necessidades (e interesses) das crianças e do espaço em que se inserem, promovem a transformação progressiva das práticas de educação. De referir ainda, e a título de exemplo, para além de tudo o que está definido no currículo, atender às carências de uma sala, tendo em conta os espaços, ou de um grupo no sentido de aferir o que mais carece no seu dia-a-dia, revela-se notório à promoção de um desenvolvimento rico em experiências. Abordar a questão do contacto com os livros, desde a primeira infância, foi um mote para a construção de um espaço que não existia na sala de um grupo de jardim de infância, funcionando como exemplo a todas as outras áreas do saber e a explorar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, (2017). *Projeto Educativo 2017/2021*. Coimbra

Aguiar, O., & Ferreira, M. (2013). Entrecruzando Olhares: Os diários de aula como procedimento de pesquisa e formação profissional. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%281ª edição_atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%281ª%20edição_atualizada%29.pdf)

Alçada, I. (2016). *O Plano Nacional de Leitura: Fundamentos e Resultados*. Alfragide: Caminho

Associação de Professores Portugêses & Associação de Profissionais de Educação de Infância, (2005). *Porquê ler ao meu-bebé?* Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, Lda.

Barbosa, M. C. (2006). *Currículo sem Fronteiras*. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade, pp. 56-69. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no1/5.pdf>

Barbosa, M. C. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed

Bartolomeu, A. P. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar*. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança

Bilória, J. F., & Metzner, A. C. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe On-Line* N°6, pp. 1-7. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf>

Bodgan, C. R., & Biklen, K. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (P. Editora, ed.). Porto

Carmo, H.; Ferreira, M. M. (2015). *Metodologia da investigação: Guia para*

autoaprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. Volume XIII, pp. 455-479

Costa, A. M. (s.d.). *A Importância do Design Editorial nas Crianças em Fase de Alfabetização*. Tomar: Escola Superior de Tecnologia de Tomar. Denzin, K. N., & Lincoln, S. Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. (2ª ed.). London: SAGE Publications.

De Jong, M. T., & Bus, A. G. (2003). How Well Suited are Electronic Books to Supporting Literacy? *Journal of Early Childhood Literacy*. Volume 3, pp. 147-164
Obtido de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/14687984030032002>

Direção Geral da Educação (s.d.) *Organização Educação Pré-Escolar*. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/organizacao>

Direção Geral da Educação (s.d.) *Programa TEIP*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/teip>

Durli, Z., & Brasil, M. R. (2012). Ambiente e espaço na educação infantil. Roteiro. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/1433/pdf>

Ferreira, A. & Mota, L. (2019). *Caminhos da educação de infância em Portugal: políticas e perspetivas contemporâneas*. De Facto Editores: Santo Tirso

Formosinho, J. O. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação da Infância*. Porto: Porto Editora

Henriques, H. I. (2013). *Organização e Dinamização da Biblioteca no Jardim de Infância* (Relatório Final de Mestrado). Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em Acção* (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Horn, M. d. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed

Martins, M. H. (1988). *O que é a leitura, Leitura Emocional*. São Paulo: Brasiliense

Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M., & Souza, S. (2013). A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. *Pedagogia em Acção. Volume 5, pp-54-69* Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8477>

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

Moufarda, C. M. (2014). *A Importância e o Impacto das Rotinas na Creche e no Jardim de Infância*. (Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora

Pereira, A. M. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. (Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Portalegre: Escola Superior de Educação

Pinto, D. (2015). *A importância dos recursos pedagógicos na dinamização da hora do conto*. (Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Santos, L. R. (2017). *A Rotina na Pré-Escola: O Encontro da Criança Pequena com as Práticas Sociais*. (Trabalho de conclusão de Licenciatura no Curso de Psicologia). Brasília: Faculdade de Educação

Schmitz, J.; Skrsypcsak, D. (2015) Seminário de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia 6º SMIC. *Organização dos espaços na educação infantil*. Disponível em: <http://faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/6SEMIC/arquivos/resumos/RES5.pdf>

Silva, S. d. (2014). *A reorganização do espaço e materiais de uma área de interesse : relato de uma experiência em creche e jardim de infância*. (Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino na Área de Especialização em Educação Pré-Escolar). Braga: Universidade do Minho

Silva, D. (2014). *Dinamização da Hora do Conto: recursos e estratégias*. (Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa

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

Silva, T. (2016). *Organização dos Espaços na Educação Infantil: Estudo de um Espaço de Desenvolvimento Infantil da SME/RJ*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro

Simões, E. d., & Mota, M. R. (2016). O espaço na Educação Infantil: indagações a partir do movimento de ampliação de vagas em uma escola pública. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*. Volume, 18, pp.309-329. Sorocaba: UNISO. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2580/2178>

Souto, D. L., Gil, G. F., & Saito, H. T. (2015). A organização do espaço na educação infantil: algumas reflexões. *Educere*, pp. 25437 - 25447. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19394_7935.pdf

Souza, L., & Bernardino, A. (2011). A Contação de Histórias como Estratégia Pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Educere et Educare*. Volume, 6, pp. 235-249. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643/4891>

Teixeira, R. S. (2013). *Compreender a Leitura em Diferentes Suportes: Digital/Papel*. (Relatório de Estágio em Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro

Ciclo do Ensino Básico) Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Vilar, M. I. (2016). *O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa

Weikart, D. P., & Hohmann, M. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Zabalza, Miguel A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed

Legislação Consultada

Decreto-lei n.º 5/97 (1997, 19 de fevereiro). Diário da República, 1ª Série A, 34, 670-673

APÊNDICES

Lista de Apêndices:

Apêndice 1 – Registos fotográficos do novo espaço – A Biblioteca;

Apêndice 2 – Sequência Didática;

Apêndice 3 – Registos fotográficos inerentes à Sequência Didática;

Apêndice 4 – Guião da Entrevista à Educadora;

Apêndice 5 – Guião das Entrevistas às Assistentes Operacionais;

Apêndice 6 – Guião das Entrevistas às Crianças;

Apêndice 7 - Pedido de Autorização – Termo de Consentimento Informado-

APÊNDICE 1

Registos fotográficos do novo espaço – A Nossa Biblioteca



RF 1 – Almofadas decoradas pelas crianças;



RF 2 – Manta elaborada com a colaboração das famílias;



RF 3 – “A Nossa Biblioteca”;



RF 4 – Momento livre na Biblioteca;



RF 5 – Biblioteca Digital;



RF 6 – Uso da Biblioteca Digital;

APÊNDICE 2
Sequência Didática

Sequência Didática – Leitura de Histórias – “30 Dias de Histórias e Fantasias”

Sessão	Obra	Observação/Recurso
1ª	Ballesteros, X. (2003). <i>O Tio Lobo</i> (1ª edição ed.). Braga: Kalandraka.	- Livro e ilustrações;
2ª	<i>Capuchinho Vermelho</i> de Oom, A. (2017). <i>Conta-me uma História</i> (1ª edição ed.). Lisboa: Zero a Oito.	- Livro e ilustrações;
3ª	<i>Os Três Porquinhos</i> de Oom, A. (2017). <i>Conta-me uma História</i> (1ª edição ed.). Lisboa: Zero a Oito.	- Material didático: luva de fantoches;
4ª	<i>A Branca de Neve</i> de Oom, A. (2017). <i>Conta-me uma História</i> (1ª edição ed.). Lisboa: Zero a Oito.	- Livro e ilustrações; - Escolha das crianças;
5ª	Timmers, L. (2009). <i>A Galinha Ruiva</i> . Alfragide: Dom Quixote .	- Livro Pop-up;
6ª	<i>João e o Pé de Feijão</i> de Oom, A. (2017). <i>Conta-me uma História</i> (1ª edição ed.). Lisboa: Zero a Oito.	- Biblioteca Digital: https://pt.slideshare.net/ana-grave28/o-joo-e-o-p-de-feijo
7ª	<i>A Princesa e a Ervilha</i> de Oom, A. (2017). <i>Conta-me uma História</i> (1ª edição ed.). Lisboa: Zero a Oito.	- Livro e ilustrações;
8º	Latimer, M. (2014). <i>A Casinha de Chocolate</i> (1ª edição ed.). Porto: Porto Editora.	- Livro Pop-up;
9º	Disney, W. (2008). <i>A Bela Adormecida</i> . Rio de Mouro: Everest Editora.	- Livro e ilustrações; - Escolha das crianças;
10º	Kerleroux, D. (2016). <i>O Gato das Botas</i> . Alfragide: Dom Quixote.	- Livro Pop-up;
11º	Sabuda, R., & Carroll, L. (2004). <i>Alice no País das Maravilhas</i> (1ª edição ed.). Alfragide: Gailivro.	- Livro Pop-up;
12º	Salinas, F. (s.d.). <i>Usa o teu talento...descobre a que conto pertences</i> . Itsimagical.	- Livro e ilustrações; - Jogo didático;

13º	Holzwarth, W. (2003). <i>A Toupeira que Queria Saber Quem Lhe Fizera Aquilo na Cabeça</i> (1ª edição ed.). Braga: Kalandraka.	- Livro e ilustrações;
14º	Blake, Q. (2010). <i>Os Bolsos da Marta</i> (1ª edição ed.). Braga: Kalandraka.	- Material didático: casaco de bolsos;
15º	Mejuto, E. (2010). <i>A Casa da Mosca Fosca</i> (1ª edição ed.). Braga: Kalandraka.	- Biblioteca Digital: https://pt.slideshare.net/gigilu/a-casa-da-mosca-fosca
16º	Torrado, A. (1993). <i>O Macaco de Rabo Cortado e Outras Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo</i> (1ª edição ed.). Porto: Livraria Civilização Editora.	- Livro e ilustrações;
17º	Carle, E. (2010). <i>A Lagartinha Muito Comilona</i> (1ª edição ed.). Braga: Kalandraka.	- Material didático: história interativa;
18º	Lionni, L. (2005). <i>O Pequeno Azul e o Pequeno Amarelo</i> (1ª edição ed.). São Paulo: Berlendis e Vertecchia.	- Livro e ilustrações;
19º	Aguilar, L. (2011). <i>Orelhas de Borboleta</i> (1ª Edição ed.). Braga: Kalandraka.	- Biblioteca Digital: https://pt.slideshare.net/ProfessoradeEmrc/orelhas-de-borboleta-16591327
20º	Tullet, H. (2011). <i>Um Livro</i> (1ª edição ed.). Lisboa: Edicare.	- Livro e ilustrações; - Jogo didático;
21º	Cunha, C. (2011). <i>O Cuquedo</i> (5ª edição ed.). Lisboa: Livros Horizonte.	- Livro e ilustrações;
22º	Bratney, M. (2004). <i>Adivinha o quanto eu gosto de ti</i> . Alfragide : Caminho.	- Biblioteca Digital: https://pt.slideshare.net/Acilu/historia-adivinha-quanto-eu-gosto-de-ti-6993143 - Escolha das crianças;

APÊNDICE 3

Registos fotográficos inerentes à Sequência Didática



RF 7 – 8ª Sessão, “A Casinha de Chocolate”;



RF 8 – 11ª Sessão, “Alice no País das Maravilhas”;



RF 9 – 14ª Sessão, “Os Bolsos da Marta”;



RF 10 – 21ª Sessão, “O Cuquedo”;

APÊNDICE 4

Guião da Entrevista à Educadora

GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____ (Educadora)

Data: _____ (_____) Local

Recursos: _____

BLOCOS	Objetivo do Bloco	Questões Orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 - Legitimação de entrevista	Explicar a situação; Criar ambiente propício à entrevista	Começar por agradecer a disponibilidade; Explicar o uso do gravador; Contextualizar sobre o estudo, referindo a questão problema e os objetivos do mesmo; Colocar o entrevistado na situação de colaborador; Garantir confidencialidade dos dados e explicar o procedimento;	
BLOCO 2 – Antes da intervenção da estagiária	Recolher dados sobre o contacto com as histórias, por parte das crianças, antes da existência de um espaço específico;	- Antes da existência do novo espaço como era o contacto das crianças com os livros?	- Contactavam com as histórias autonomamente? - Pediam que lhes narrassem histórias? - Com que frequência?
		- Tomava iniciativa de contar histórias ao grupo? - Sempre que lia histórias como geria o grupo, os materiais e o espaço usados?	- Existia no dia-a-dia do jardim-de-infância a rotina da leitura de histórias? - Com que frequência contava histórias ao grupo? - Onde propiciava esse momento?

			<ul style="list-style-type: none"> - Que materiais usava para a atividade de leitura? - De que forma geria o grupo?
<p>BLOCO 3- Durante e após a intervenção da estagiária</p>	<p>Percecionar a influência do espaço específico no contacto com os livros;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A criação do novo espaço alterou a relação das crianças com os livros? 	<ul style="list-style-type: none"> - No modo como utilizam os livros no espaço? - Na frequência com que manuseiam os livros? - Mostram-se mais motivados?
		<ul style="list-style-type: none"> - A criação do novo espaço alterou a rotina na sala? 	<ul style="list-style-type: none"> - Como ajustou a rotina da sala com o novo espaço? - Considera que foi imposta ou foram as crianças que contribuíram para essa alteração?
		<ul style="list-style-type: none"> - Qual a importância da criação de uma rotina? - No período de brincadeira livre, é frequente a presença das crianças no espaço destinado aos livros? 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças manifestam interesse no tempo da história?
		<ul style="list-style-type: none"> - A criação do espaço modificou, em geral, o comportamento das crianças? 	<ul style="list-style-type: none"> - Como considera que alterou o comportamento?
<p>BLOCO 4 – Uso das tecnologias na área da Biblioteca</p>	<p>Aferir a importância e a frequência do uso da Biblioteca Digital;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considera importante a criação da biblioteca digital? Porquê? 	<ul style="list-style-type: none"> - Era importante para as aprendizagens das crianças? - Considera que atraía mais as crianças para

			os livros e as histórias? - Acha que as crianças valorizavam a existência desta biblioteca?
		- Com que frequência lhe é solicitado o Tablet para uso da biblioteca digital?	- Quando lhe solicitam o Tablet é para esse fim?
BLOCO 5 – Importância do espaço criado e a sua utilidade	Conhecer a opinião da educadora sobre o novo espaço e da sua utilização pelas crianças;	Nos momentos em que se encontra com o grupo utiliza o espaço?	- Que estratégias mobiliza para o espaço? - No futuro, considera importante integrar o espaço na rotina diária? Semanal?
		- Que significado atribui ao contacto autónoma das crianças com o espaço e com os livros?	- Atribui-lhe alguma importância? Porquê?
BLOCO 6 – Término da entrevista	Concluir a entrevista de forma agradável; Criar um momento para a partilha de opiniões livres por parte da pessoa entrevistada; Agradecer a participação na entrevista.	Gostaria de partilhar mais alguma coisa comigo sobre o projeto realizado?	- Fique à vontade para dizer o que quiser;
		- Que outros projetos se poderiam desenvolver para favorecerem o desenvolvimento das crianças?	- Pode apresentar as sugestões que considerar mais pertinentes.

APÊNDICE 5

Guião das Entrevistas às Assistentes Operacionais

GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____ (Assistentes Operacionais)

Data: _____ (_____) Local

Recursos: _____

BLOCOS	Objetivo do Bloco	Questões Orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 - Legitimação de entrevista	Explicar a situação; Criar ambiente propício à entrevista	Começar por agradecer a disponibilidade; Explicar o uso do gravador; Contextualizar sobre o estudo, referindo a questão problema e os objetivos do mesmo; Colocar o entrevistado na situação de colaborador; Garantir confidencialidade dos dados e explicar o procedimento;	
BLOCO 2 – Antes da intervenção da estagiária	Obter dados sobre o contacto com as histórias, por parte das crianças, antes da existência de um espaço específico;	- Antes da existência do novo espaço como era o contacto das crianças com os livros?	- Contactavam com as histórias autonomamente? - Com que frequência?
BLOCO 3 - Durante e após a intervenção da estagiária	Percecionar a influência do espaço específico no contacto com os livros;	- No período de brincadeira livre, é frequente a presença das crianças no espaço destinado aos livros? - A criação do espaço modificou, em geral,	- Se sim, porque acha que isso acontece?

		o comportamento das crianças?	
		- Como acha que elas se sentem neste espaço?	- Que sentimentos ou emoções consegue identificar aquando da presença das crianças nesse espaço?
BLOCO 4 – Importância do espaço criado e a sua utilidade	Conhecer a opinião da assistente operacional sobre o novo espaço e da sua utilização pelas crianças;	- Nos momentos em que se encontra com o grupo utiliza o espaço?	- Considera importante a existência deste espaço e o contacto das crianças, autónomo ou solicitado, com os livros? Porquê?
		- No período de brincadeira livre, é frequente a presença das crianças no espaço destinado aos livros?	- Tem por hábito, localizar as crianças neste espaço para a leitura de histórias?
		- A criação do espaço modificou, em geral, o comportamento das crianças?	- Porque considera isso? - Tem evidências? - Como considera que alterou o comportamento?
BLOCO 5 – Término da entrevista	Concluir a entrevista de forma agradável;	- Gostaria de partilhar mais alguma coisa comigo sobre o projeto realizado?	- Fique à vontade para dizer o que quiser.
	Criar um momento para a partilha de opiniões livres por parte da pessoa entrevistada;	- Que outros projetos se poderiam desenvolver para favorecerem o desenvolvimento das crianças?	- Pode apresentar as sugestões que considerar mais pertinentes.
	Agradecer a participação na entrevista.		

APÊNDICE 6

Guião das Entrevistas às Crianças

GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____ (Crianças)

Data: _____ (_____) Local

Recursos: _____

BLOCOS	Objetivo do Bloco	Questões Orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 - Legitimação de entrevista	Explicar a situação; Criar ambiente propício à entrevista	Começar por agradecer a disponibilidade; Explicar o uso do gravador; Contextualizar sobre o estudo, referindo a questão problema e os objetivos do mesmo; Colocar o entrevistado na situação de colaborador; Garantir confidencialidade dos dados e explicar o procedimento;	
BLOCO 2 – Antes da intervenção da estagiária	Obter dados sobre o contacto com as histórias, por parte das crianças, antes da existência de um espaço específico;	- Antes de nós termos criado o espaço novo liam histórias? - Em que sítio liam as histórias? - Liam sozinhos ou com a Francisca? - Gostavam que vos lessem histórias? Porquê? - Que histórias vos liam?	
BLOCO 3 - Durante e após a intervenção da estagiária	Aferir a perceção da existência de uma rotina de leitura de histórias e o gosto das	- O que normalmente fazemos depois de marcar as presenças?	

	crianças nessa atividade;	<ul style="list-style-type: none"> - Gostam que seja lida uma história sempre depois deste momento? - Preferiam que a história fosse lida noutra altura? - Gostavam que vos lessem mais histórias ao longo do dia? <p>Porquê?</p>	
BLOCO 4 – Influência do Espaço	Perceber se as crianças compreendem o fim do espaço criado;	<ul style="list-style-type: none"> - Normalmente vêm para a manta e para as almofadas fazer o quê? - Como se sente neste espaço? - E costumam fazer outras coisas neste espaço? Porquê? 	
BLOCO 5 – Uso das tecnologias na área da Biblioteca	Aferir a importância e a frequência do uso da Biblioteca Digital;	<ul style="list-style-type: none"> - Usam muitas vezes o Tablet para a biblioteca digital? - Fazem-no para ler histórias? - E utilizam-no para outra coisa? 	
BLOCO 6 – Intervenção do adulto	Conferir a importância da intervenção do adulto na leitura de histórias;	<ul style="list-style-type: none"> - Como gostam que vos leiam histórias? - Que outras maneiras é que a Ju usou para vos contar histórias que vocês não conheciam? - Qual a vossa preferida? - Que outras maneiras gostariam que vos apresentassem para a leitura de histórias? 	
BLOCO 7 – Término da entrevista	Concluir a entrevista de forma agradável; Criar um momento para a partilha de opiniões livres por parte das crianças;	<ul style="list-style-type: none"> - Querem dizer à Ju mais alguma coisa sobre o projeto? - Que outros projetos gostariam que realizássemos? 	

	Agradecer a participação às crianças.		
--	---------------------------------------	--	--

Apêndice 7

Pedido de Autorização – Termo de Consentimento
Informado

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A mestranda _____ e o(a) entrevistado(a) _____ estabelecem o acordo que a seguir se apresenta e assina:

A mestranda garante:

- 1 – Realizar a investigação em conformidade com os critérios de rigor da comunidade científica da especialidade.
- 2 – Fornecer oralmente informação pormenorizada sobre o projeto de investigação, nomeadamente no que respeita ao plano e objetivos.
- 3 – Prestar, em qualquer momento, todos os esclarecimentos adicionais sobre a investigação que o(a) entrevistado(a) considere necessários.
- 4 – Utilizar a entrevista e o seu conteúdo exclusivamente para fins de investigação, salvaguardando que só a equipa de investigação terá acesso à gravação oral e à sua transcrição.
- 5 – Manter sigilo sobre nomes, apelidos, data de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer informações que possam levar à identificação pessoal.
- 6 – Salvaguardar a possibilidade de o(a) entrevistado(a) poder recusar responder a qualquer das perguntas colocadas.
- 7 – Informar o(a) entrevistado(a) dos resultados do estudo realizado.

O (A) Entrevistado(a) garante:

- 1 – Ter aceitado participar de livre vontade na presente investigação sem receber incentivo(s) de qualquer espécie ou natureza.
- 2 – Assumir o papel de entrevistado(a) respondendo com sinceridade às questões colocadas.
- 3 – Autorizar a gravação áudio da entrevista.
- 4 – Permitir a publicação do estudo nos termos das publicações científicas, o que inclui a transcrição de excertos da mesma.
- 5 – Ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento Informado devidamente assinada pelos(as) intervenientes.

Coimbra, _____ de _____ de 2017.

Entrevistado/a: _____

Residência: _____

Telefone: _____ Endereço eletrónico: _____

Mestranda: _____