

“O que mais gosto na área da
biblioteca é de brincar com os
bonecos na casinha”

Como é que a organização da biblioteca influencia o
interesse das crianças no livro e na leitura?

Ana Margarida Barros

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

“O que mais gosto na área da biblioteca é de brincar com os bonecos na casinha”

Como é que a organização da biblioteca influencia o interesse das crianças no livro e na leitura?

Ana Margarida Barros

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Especialista Manuela Rosa

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

A toda a minha família, em especial aos meus pais, irmãos e avós, muito obrigada por terem estado presentes ao longo de todo este percurso, por me apoiarem e acreditarem em mim.

A vocês pais, um agradecimento especial por todo o apoio, pelo esforço, pelas boleias paizinho, e por me acompanharem e fazerem de tudo para conseguir concluir mais uma etapa tão importante na minha vida, que souberam desde cedo ser o que eu sempre sonhei realizar, sem vocês nada disto teria sido possível.

A ti minha querida irmã por teres acreditado desde o início que eu ia conseguir terminar esse percurso com sucesso, não que confies nas minhas capacidades, claro, mas sim por dizeres sempre que eu me ia “safar” e conseguir porque sempre consegui concluir todas as etapas com sucesso. Agora um pouco mais a sério, obrigada “manuxa” por teres estado sempre presente, sei que podes não o dizer, mas tens muito orgulho no percurso que fiz.

A vocês avós, aos quatro por ter tido a oportunidade de vivenciarmos juntos esta caminhada desde o início e por todo o apoio e carinho que me deram. Avô Sá, apesar de dizeres sempre que devia ter ido para informática por te ajudar tanto com o telemóvel, quando a única coisa que fazia era desligar e ligá-lo, sei que estejas onde estiveres estarás orgulhoso de mim.

A ti Rafael, muito obrigada por todo o apoio, por acreditares sempre em mim, por todas as mensagens antes dos momentos importantes, por todos os passeios para espairecer e tentares que esquecesse por uns momentos todo o trabalho que tinha para fazer. Obrigada por ficares do meu lado mesmo nos momentos mais difíceis em que percebias que a minha paciência já não era muita por causa de todo o stress. Obrigada por tudo. Ah! Mas tu também tens de agradecer por estes momentos de tanto trabalho que te deixaram jogar playstation durante mais tempo.

A todos os meus amigos por todo o apoio que me deram e por compreenderem alguns momentos de ausência da minha parte.

Às minhas amigas que fiz na ESELx, obrigada por todos os momentos que partilhámos ao longo desta caminhada, pelas alegrias, momentos mais difíceis e momentos de diversão. Juntas conseguimos chegar ao fim desta etapa, obrigada pela vossa amizade que espero levar para a vida.

Em especial **a ti Cristiana**, primeiramente por me teres acolhido quando cheguei, mesmo não me tendo achado muito simpática, foi sem dúvida a melhor decisão que tomaste na tua vida e que mudou a nossa para sempre, obrigada por todas as partilhas ao longo destes 5 anos que parecem muitos mais, sei que estarás sempre para mim como eu estou para ti, obrigada.

A si professora Manuela por me ter orientado da melhor maneira possível ao longo deste processo, pela disponibilidade e conselhos dados.

A todas as organizações socioeducativas e educadoras cooperantes com que me cruzei ao longo deste caminho, muito obrigada por me terem recebido tão bem e me ajudarem na construção da minha identidade profissional.

A todas as crianças pelos momentos de aprendizagem conjunta, pelos beijinhos, pelos abraços, pelas brincadeiras, pelos desafios, pelas experiências e amor que me proporcionaram.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Supervisionada II (PPSII) que decorreu entre 9 de novembro e 13 de maio. O período de estágio decorreu numa organização socioeducativa privada em contexto de Jardim de Infância (JI) com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Trata-se de um trabalho reflexivo acerca da minha prática e intervenção pedagógica durante o período de estágio acima referido. Sendo inicialmente apresentada uma caracterização do contexto socioeducativo, as intencionalidades pedagógicas que tive como base para a minha prática educativa e como decorreu o processo de intervenção, ou seja, a sua avaliação.

É ainda apresentado neste relatório um capítulo acerca da investigação realizada centrada na questão de investigação “Como é que a organização da biblioteca influencia o interesse das crianças no livro e na leitura?” tendo como principais objetivos caracterizar o que existe na biblioteca e o seu funcionamento, perceber qual a importância dada ao espaço da biblioteca por todos os intervenientes e reorganizar o mesmo de forma mais motivadora para as crianças.

Relativamente à metodologia, trata-se de uma investigação ação de natureza qualitativa no qual foram utilizados diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados. No que diz respeito à apresentação e discussão dos resultados da investigação, foi possível avaliar a situação inicial da biblioteca, assim como a perspetiva de todos os intervenientes em relação à mesma, apresentar as estratégias de intervenção para a mudança da biblioteca, assim como concluir que a organização da biblioteca influencia as práticas leitoras das crianças neste espaço.

Palavras-chave: Leitura; Jardim-de-Infância; Biblioteca; Organização do espaço

ABSTRACT

This report was written within the scope of the Supervised Practice II (PPSII) course that took place between November 9th and May 13th. The internship period took place in a private socio-educational organization in a Kindergarten context with a group of children aged between 4 and 6 years old.

This is a reflective paper about my practice and pedagogical intervention during the above mentioned internship period. Initially, a characterization of the socio-educational context is presented, as well as the pedagogical intentions that I had as a basis for my educational practice and how the intervention process took place, that is, its evaluation.

This report also includes a chapter on the research carried out focusing on the research question "How does the organization of the library influence the children's interest in books and reading?" with the main objectives of characterizing what exists in the library and its operation, understanding the importance given to the library space by all those involved and reorganizing it in a more motivating way for the children.

Regarding methodology, this is an action research of a qualitative nature in which several instruments and techniques for data collection were used. In terms of the presentation and discussion of the research results, it was possible to analyse the initial situation of the library, as well as the perspective of all those involved in relation to it, present the intervention strategies for changing the library, and conclude that the organization of the library influences the children's reading practices in this area.

Keywords: Kindergarten; Reading; Library; Organization of space

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo	4
2.1. Meio Envolvente	5
2.2. Contexto Socioeducativo	5
2.3. Equipa Educativa.....	8
2.4. Ambiente Educativo.....	9
2.4.1. Grupo	15
2.4.2. Famílias.....	18
3. Análise Reflexiva da Intervenção.....	20
3.1. Intenções para a ação	21
3.1.1. Com as crianças.....	21
3.1.2. Com as famílias.....	23
3.1.3. Com a equipa educativa	24
3.2. Avaliação aprofundada de uma criança.....	25
4. Investigação em JI.....	28
4.1. Identificação da problemática	29
4.2. Revisão da Literatura.....	30
4.2.1. Emergência da escrita e da leitura.....	30
4.2.2. Aprendizagens potenciadas pela biblioteca na emergência da escrita e da leitura	34
4.2.3. Organização do ambiente educativo.....	35
4.2.4. Organização do espaço da biblioteca	36
4.3. Roteiro Metodológico e Ético	38
4.3.1. Natureza da Investigação	38
4.3.2. Método	38
4.3.3. Técnicas e Instrumentos.....	39

4.3.4. Roteiro Ético.....	40
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	41
4.4.1. “Gosto da casinha e não gosto dos livros” (F.A.) - Conceções de todos intervenientes em relação ao espaço da biblioteca.....	41
4.4.2. “Queria mudar a biblioteca” (J.E) - Reorganização do espaço da biblioteca pela voz das crianças	53
4.4.3. “Uau, a biblioteca ficou tão linda” (C.A) - Influência da reorganização do espaço da biblioteca nas práticas das crianças	57
4.4.4. Conclusões do estudo	61
5. Construção da Profissionalidade	63
6. Considerações Finais	68
Referências	71
Anexos	75

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.Respostas das famílias à questão: Compra livros para o seu filho(a)?	47
Figura 2.Respostas das famílias à questão: Lê histórias para o seu filho(a)?	48
Figura 3.Respostas das famílias à questão: Se sim, com que frequência?	48
Figura 4.Respostas das famílias à questão: O seu filho(a) tem contacto com diversos livros diariamente?.....	49
Figura 5.Respostas das famílias à questão: O seu filho(a) explora livros de forma autónoma?.....	49
Figura 6.Respostas das famílias à questão: O seu filho(a) costuma pedir para lhe ler histórias?	50
Figura 7.Respostas das famílias à questão: Lê para o seu filho(a) em diversos suportes?	50
Figura 8.Respostas das famílias à questão: Para si qual a importância dos livros e das histórias nesta idade?	51
Figura 9.Respostas das famílias à questão: Que importância dá à existência de um espaço para a leitura na sala?	51

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.Frequência da escolha das áreas antes da reorganização da biblioteca.....	43
Tabela 2.Frequência da escolha das áreas depois da reorganização da biblioteca	57
Tabela 3.Comparação da frequência da escolha das áreas antes e depois da reorganização da biblioteca	58

LISTA DE ABREVIATURAS

JI	Jardim de Infância
PCS	Projeto Curricular de Sala
PE	Projeto Educativo
PPS	Práticas Profissionais Supervisionadas
PPS I	Prática Profissional Supervisionada - Módulo I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada - Módulo II
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrado no 2º semestre do mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Ao longo do relatório será apresentada uma reflexão crítica acerca de todo o processo de intervenção que vivenciei com um grupo de jardim de infância, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, desde o início do processo dia 9 de novembro até ao final do mesmo, dia 13 de maio.

Para além da apresentação de todo o processo de intervenção, no relatório é também apresentada a investigação realizada com base no tema “Emergência da escrita e da leitura”, de onde decorre a questão de investigação **“Como é que a organização da biblioteca influencia o interesse das crianças no livro e na leitura?”**.

Após surgir a questão de investigação, delineei os seguintes objetivos para a investigação: **caracterizar o que existe na biblioteca e o seu funcionamento, perceber qual a importância dada ao espaço da biblioteca** por todos os intervenientes; **reorganizar o espaço da biblioteca de forma mais motivadora para as crianças**.

Esta problemática emergiu da observação da organização do espaço e dos materiais presentes na área da biblioteca, pois esta era constituída por uma pequena caixa no chão com alguns livros, um flanelógrafo colado na parede e uma casa de madeira com bonecos. Esta observação permitiu-me constatar que no momento em que o grupo realizava a escolha da área que iria explorar, a área da biblioteca era muito poucas vezes a escolhida e quando era, geralmente era para brincarem na casa com os bonecos e muito raramente para lerem um livro de forma autónoma.

A investigação enquadra-se na metodologia de investigação-ação e utilizei diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados, tais como a observação, as notas de campo, os registos fotográficos, entrevistas e um questionário.

Com o intuito de orientar a leitura do relatório e evidenciar a sua estrutura, explico de seguida a organização dos diversos capítulos: o segundo corresponde à **Caraterização reflexiva do contexto** socioeducativo onde é apresentada a história, dimensão organizacional e jurídica da organização, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo e as famílias; o terceiro capítulo **Análise reflexiva da intervenção** onde são

apresentadas a intenções para a ação, o processo de intervenção da PPSII e a avaliação aprofundada de uma criança (portfólio); no quarto capítulo **Investigação em JI** que engloba a apresentação da problemática emergente, a revisão da literatura e o roteiro ético e metodológico, a análise e discussão dos dados, assim como as conclusões do estudo; no quinto capítulo a **Construção da profissionalidade** refletindo acerca do meu percurso de construção da minha identidade profissional; no sexto capítulo as **Considerações Finais**.

**2. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO**

| ' ' | | ' ' |

2.1. Meio Envolverte

A organização socioeducativa situa-se no distrito de Lisboa, numa zona turística próxima do rio Tejo com bastantes espaços verdes e com uma densidade populacional de aproximadamente 21000 pessoas.

Trata-se de um “espaço natural, tridimensional, constituído por jardins com uma flora e fauna, diversificadas e um local privilegiado para a observação do estuário do Tejo” (PE, 2020 p.9).

A proximidade com os espaços verdes referidos anteriormente, assim como com o rio Tejo, é uma mais valia para o estabelecimento e para a ação educativa, pelo contacto com a natureza, permitindo diversos momentos de exploração da mesma em atividades realizadas no exterior.

“Após a sessão de ginástica no espaço exterior junto à organização socioeducativa, o grupo esteve a brincar no mesmo, explorando os elementos da natureza lá existentes e a reboarem nos montes de relva.” (Nota de campo dia 24.3.2021).

Para além do espaço natural apresentado, existe também uma grande zona empresarial e habitacional ao seu redor, estabelecimentos comerciais como cafés e restaurantes, supermercados, um campo de ténis e futebol e um ginásio. Relativamente ao acesso à organização, este é facilitado tanto devido à sua localização geográfica como ao amplo estacionamento que dispõe.

2.2. Contexto Socioeducativo

Os contextos socioeducativos são considerados como sendo portadores de intencionalidades educativas, que só são possíveis através “de um processo pedagógico coerente e consistente” e de “um ambiente culturalmente rico e estimulante” (Silva, et al., 2016, p. 8 e 9).

A organização socioeducativa foi fundada em setembro de 2010, com o objetivo de oferecer à comunidade local uma prática pedagógica de qualidade. De acordo com a informação presente no PE, o estabelecimento de educação foi criado com a pretensão

de oferecer "...os melhores padrões de qualidade e exigência, naquilo que se consideram ser as melhores práticas pedagógicas..." (PE, 2020, p.10).

O estabelecimento foi construído de raiz, começou por ter como oferta educativa apenas a valência de creche até ao ano letivo 2014/2015, sendo que no ano letivo seguinte houve a necessidade de se construir a valência de Jardim de Infância.

É constituído por 10 salas de atividades, cada uma delas organizadas tendo em consideração a faixa etária das crianças que usufruem das mesmas (2 salas de pré-escolar, 6 salas de creche e 2 de berçário) um gabinete de direção, uma sala para a equipa docente, utilizada também para receber os pais das crianças. Existe também uma zona dedicada ao vestiário dos funcionários da organização, uma biblioteca, uma cozinha onde são confeccionadas todas as refeições das crianças e do pessoal docente e não docente, um refeitório utilizado pelas crianças e pelo pessoal docente e não docente, casas de banho para adultos e crianças, sendo estas últimas adaptadas à faixa etária das mesmas e uma copa de leite.

Nesta organização socioeducativa podemos ainda encontrar um recreio ajardinado com espaço lúdico onde se pode encontrar carros, escorregas, triciclos, motas, bicicletas, casinhas, entre outros equipamentos, destinados às brincadeiras das crianças e várias arrecadações.

No espaço exterior da organização, podemos também encontrar hortas pedagógicas, espaços esses destinados tanto às crianças da creche, quanto às crianças do jardim de infância. O espaço exterior é ainda muitas vezes utilizado pelas várias equipas de sala e crianças para desenvolverem as suas atividades de expressão motora, sempre que seja possível, tendo em consideração as condições atmosféricas. Caso não seja possível, essas mesmas sessões decorrem no refeitório.

No entanto, o usufruto maioritário deste mesmo espaço é realizado na hora do recreio. O recreio foi dividido, devido à valência de pré-escolar ter sido construída posteriormente, passando a existir uma zona exterior reservada à creche e outra zona reservada ao jardim de infância.

A organização socioeducativa apresenta-se como um estabelecimento de ensino bilingue, em que o inglês se encontra presente no dia-a-dia das crianças, através de

momentos do dia realizados em inglês pela educadora e auxiliar de sala, de modo a que as crianças possam, progressivamente, utilizar esta língua no seu discurso oral.

Quinzenalmente, a organização recebe ainda uma professora de inglês que está presente nas várias salas em vários momentos do dia, comunicando exclusivamente em língua inglesa com as crianças.

A ação deste estabelecimento baseia-se na ideia de “prolongamento da casa, da família, a de continuidade de cuidados e de estímulo, a manutenção de laços afetivos e sensoriais” (PE, 2020 p. 31).

Relativamente à sua missão esta consiste em promover “a vivência de valores, para que todos possam aprender a ser, aprender a fazer e aprender a partilhar, princípios essenciais à construção de uma sociedade melhor e mais justa” (PE, 2020 p.31).

Tendo como princípios orientadores:

- ❖ Cada criança é um ser único com ritmos, características e necessidades próprias que devem ser respeitadas;
- ❖ A segurança afetiva da criança deve ser garantida através de um ambiente calmo, acolhedor, alegre e de uma boa relação afetiva com os adultos da sala, para que ela se sinta segura e com vontade de se descobrir a si própria e ao mundo à sua volta;
- ❖ A criança desenvolve-se brincando, experimentando, agindo diretamente sobre as coisas. Ela descobre, cria e executa através da ação direta com o meio que a rodeia;
- ❖ O diálogo entre pais, a educadora e a auxiliar, permite conhecer e compreender melhor a criança (PE, 2020 p.31).

Relativamente aos objetivos pedagógicos da organização socioeducativa são:

- ❖ Criar um ambiente flexível adaptado aos interesses e necessidades de cada criança, promovendo o acesso a um leque de oportunidades de escolhas que lhe permita crescer confiante e com iniciativa;
- ❖ Estabelecer relações que encorajem a criança a participar de forma ativa;
- ❖ Procurar conhecer o grupo de crianças pelo qual se encontra responsável, aprendendo a observar o seu comportamento e interações;

- ❖ Estabelecer uma rotina diária consistente. Desta forma, as crianças desenvolverão um sentimento de pertença a um ambiente no qual podem prever no seu quotidiano;
- ❖ Promover momentos e atividades para que a criança possa comunicar os seus sentimentos e pensamentos;
- ❖ Selecionar agentes educativos especializados (PE, 2020 p. 32).

Ao longo da minha ação educativa tive em conta alguns aspetos referidos anteriormente, tanto dos valores da organização como dos objetivos da mesma, tais como considerar sempre cada criança como um ser único e individual, respeitando as suas escolhas e interesses, promover momentos de brincadeira e exploração, assim como estabelecer relações positivas com as mesmas.

2.3. Equipa Educativa

No que diz respeito à equipa educativa, esta é constituída por uma diretora geral e uma diretora pedagógica, responsável por representar a organização, ter conhecimento do desenvolvimento das crianças, orientar tecnicamente o trabalho de toda a equipa e prestar apoio pedagógico, assegurar o cumprimento do planeamento e avaliação e se necessário prestar esclarecimentos às famílias. Conta ainda com oito educadoras de infância, nove técnicas de ação educativa, uma professora de Inglês, um professor de música e ainda duas ajudantes de cozinha/ limpeza.

Cada uma das salas do estabelecimento é constituída por uma equipa educativa composta por uma educadora de infância e uma técnica de ação educativa. Estas mesmas salas destinam-se ao desenvolvimento das atividades pedagógicas com as crianças, estando todos os materiais adequados à sua faixa etária.

É pretendido que o trabalho a realizar se foque em diversos aspetos tais como a cooperação, o trabalho de equipa baseado na honestidade, troca de ideias, conhecimentos e experiências, uma relação baseada no respeito e comunicação, articulação com outros agentes e ainda um trabalho de parceria com as famílias.

Roldão (2007) defende que o trabalho colaborativo entre a equipa deve ser um trabalho articulado e pensado em conjunto, com o objetivo de alcançar os resultados pretendidos,

com base no enriquecimento trazido pelo cruzamento de vários conhecimentos e processos cognitivos em colaboração.

Na sala onde realizei a PPSII, a educadora cooperante terminou o mestrado em educação pré-escolar em 2014 e está neste contexto socioeducativo desde setembro de 2020, no que diz respeito à técnica de ação educativa, terminou a Licenciatura em Educação Básica e está na organização socioeducativa desde 2017.

Foi possível observar o trabalho de equipa realizado em sala que tem como principais pilares, a comunicação, o respeito, a partilha de ideias, conhecimentos e informações, tanto acerca das crianças como das famílias, das rotinas e tarefas a realizar, procurando acima de tudo promover o bem-estar do grupo.

A prática pedagógica da educadora não segue nenhum modelo pedagógico em específico, procura seguir princípios dos vários modelos com que se identifica.

2.4. Ambiente Educativo

A organização do ambiente educativo centra-se na **organização do espaço, do tempo e do grupo**.

Relativamente ao **espaço**, este está organizado por áreas, segundo o PCS (2020) de forma a fazer a divisão entre as áreas mais calmas e as mais agitadas e de modo a conter diferentes estímulos para o grupo.

As áreas da sala podem ser sujeitas a alterações ao longo do ano, sendo que as alterações podem ser realizadas para atividades ou projetos específicos ou sempre que seja benéfico para o grupo, tendo em conta os seus interesses e aprendizagens. Os materiais constituintes de cada área podem ser substituídos ou complementados com outro tipo de materiais alusivos ao tema da respetiva área.

Hohmann e Weikart (2011) destacam a importância de haver alguma flexibilidade relativamente à organização do espaço e materiais e o educador deve ter isso em conta, uma vez que os interesses das crianças vão alterando, de forma a adequar o espaço a essas mudanças e necessidades, é necessária uma reorganização do espaço e materiais.

Existem dois tipos de áreas na sala, as áreas de atividade onde se desenvolvem as explorações individuais, a pares ou em pequenos grupos e uma área polivalente para as atividades coletivas, o tapete.

De acordo com Folque e Bettencourt (2018) a organização do espaço por áreas ajuda a reconhecer atividades humanas de diferente natureza, no entanto não se deverá constituir como uma barreira às interações que ocorrem entre elas.

Oliveira-Formosinho (2013) considera que a organização do espaço realizada desta forma, dividido por áreas, “facilita a proposta de atividades por parte do educador e, sobretudo, promove a escolha da criança” e “permite que a criança experiencie o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa” (p.85).

Relativamente às áreas disponíveis na sala estas estão identificadas na parede com os respetivos nomes: a área da biblioteca, do faz de conta, da garagem, dos jogos e construções, das artes plásticas, do computador e das letras e números.

A área da biblioteca é composta por livros, tanto de histórias como de enciclopédias infantis e alguns fantoches. O PCS (2020) refere que esta área oferece às crianças a possibilidade da exploração das histórias, de as dinamizar e recriar. Os livros desta área podem ser levados tanto para a área das letras e números como para a área de expressão plástica, de modo a potenciar novas explorações.

Este espaço, ao promover o acesso regular aos livros facilita a aprendizagem da leitura e da escrita (Post & Hohmann, 2011) onde podem ser potenciadas as seguintes aprendizagens “compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação; “sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais”; “inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização” (Silva, et al., 2016, p.54; p.71).

A área do faz de conta é constituída por uma mesa, bancos, uma cozinha proporcional ao tamanho da criança com utensílios de cozinha, um fogão, armários, alguns alimentos de plástico, um livro de receitas, uma cama pequena e alguns bonecos/as.

A aprendizagem a promover nesta área centra-se em “utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros” (Silva, et al., 2016, p.54).

A área da garagem é composta por um tapete colocado no chão onde se encontram carros, animais e uma pista de comboios, onde as crianças exploram os objetos presentes na mesma. As aprendizagens a promover nesta área centram-se no jogo simbólico, uma vez que este é potenciado através da exploração dos objetos existentes no espaço, recriando situações do quotidiano. Smith e Pellegrini (2013) caracterizam o jogo simbólico, como sendo uma brincadeira que envolve fingir que um objeto ou uma ação é algo mais do que realmente é.

Na área dos jogos e construções, estão à disposição do grupo legos e diversos jogos, de diferentes tipologias tais como de empilhar, enfiamentos, lógica, puzzles e de contagens. Post e Hohmann (2011) referem que na área dos jogos as crianças têm a oportunidade de manipular objetos, envolvendo-se em encaixar uns nos outros e desmontá-los, começando a construir conhecimento acerca da orientação espacial.

Nesta área, uma das aprendizagens a promover é “localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação” (Silva, et al., 2016, p.80).

Na área das artes plásticas pretende-se que a criança se exprima livremente e explore a sua criatividade através dos diferentes materiais disponibilizados, destina-se a atividades de desenho, pintura, recorte, colagem e de modelagem. As explorações realizadas nesta área podem ser autónomas ou atividades orientadas pelo adulto. Nesta área das artes, de acordo com Post e Hohmann (2011) as crianças têm contacto com um vasto conjunto de experiências às quais podem recorrer quando quiserem utilizar os diversos materiais para representarem as suas ideias.

As aprendizagens a promover neste espaço são “Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.”; “Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa.”; “Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (...) expressando a sua opinião e leitura crítica” (Silva, et al., 2016, p.50).

A área do computador destina-se à procura de informação ou momentos de lazer diretamente relacionados com os temas trabalhados em sala, e também à utilização autónoma ou orientada do computador para a descoberta do código escrito de forma lúdica recorrendo às novas tecnologias promovendo aprendizagens como “reconhecer os recursos tecnológicos do seu ambiente e explicar as suas funções e vantagens” e “utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança” (Silva, et al., 2016, p.93).

Por fim, a área das letras e números está equipada com um conjunto de ferramentas com o propósito de dar resposta à curiosidade do grupo relativamente ao reconhecimento das letras e dos números. Nesta área encontram-se diversos materiais, tais como, materiais de escrita, uma caixa de letras e números, que contém compartimentos com os diferentes algarismos e letras, um quadro magnético, ficheiros de palavras em português e inglês com ilustrações. De acordo com Oliveira-Formosinho (2013) esta área permite realizar aprendizagens curriculares na emergência da literacia.

Nesta área, as aprendizagens a promover são “reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras” (Silva, et al., 2016, p.70) e “identificar quantidades através de diferentes formas de representação” (Silva, et al., 2016, p.77).

Numa das paredes da sala encontram-se ainda três instrumentos reguladores do funcionamento do grupo: o mapa de presenças, o calendário mensal e o mapa das áreas.

É no momento da manhã, no tapete e em grande grupo, que decorre o registo no mapa das presenças. Cada criança, à vez, coloca o seu nome no respetivo lugar do mapa e no fim assinalam os colegas que estão a faltar. Este instrumento de sala, permite que as crianças reconheçam os seus nomes e introduz ainda a contagem, uma vez que cada nome está associado a um número no mapa.

É ainda no momento da manhã referido acima que é realizado o registo no calendário mensal, onde estão assinalados diversos acontecimentos, tais como os aniversários das crianças e dos adultos da sala, as festividades, as mudanças de estação e os passeios. Este calendário é preenchido diariamente pelas crianças, onde as próprias identificam o dia e assinalam o estado do tempo, através da ilustração do mesmo no calendário e também colocando a fotografia correspondente ao mesmo. Este instrumento é

fundamental para o grupo se familiarizar com a rotina diária, trabalhando igualmente vários tópicos das diferentes áreas de conteúdo, como os números, o tempo e ainda as artes visuais.

Estes tipos de instrumentos auxiliam na construção da consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos, para além de serem vistas também como plataformas de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social (Niza, 2013).

Relativamente ao mapa das áreas, tal como o nome indica, é onde estão representadas todas as áreas existentes na sala, através de fotografias das mesmas, assim como o número máximo de crianças que pode estar em cada uma delas. É dada a cada criança a oportunidade de escolha da área em que quer brincar, colocando a impressão da sua mão na respetiva área. Através deste instrumento, as crianças, para além de terem a possibilidade de fazer as suas próprias escolhas, com esta organização, têm também a seu cargo o sentido de responsabilidade e cuidado com a área para onde vão e de respeitarem o limite de elementos possíveis em cada uma.

No que diz respeito à organização do **tempo**, de acordo com o PCS (2020) nos primeiros anos, a rotina privilegia momentos para as relações afetivas e de convivência, para o conhecimento tanto de si própria como dos outros e é através destas relações que as crianças vão adquirindo a noção do tempo, e dos vários acontecimentos ao longo do dia. Uma vez que a rotina regula o dia a dia da criança, esta deve ser adequada às necessidades de cada uma.

Oliveira-Formosinho (2013) defende que os horários e rotinas devem ser sólidos e regrados, de modo a salvaguardar alguma flexibilidade num ambiente de aprendizagem ativa para as crianças. Deve ser criada uma rotina diária para que possam ser proporcionadas experiências e interações positivas para que as crianças ganhem confiança e o ritmo que necessitam.

Relativamente à organização do dia, esta encontra-se já estruturada, ainda que possa ser alterada, uma vez que é flexível.

Inicialmente o dia começa pelo momento de receção aos pais e às crianças onde os adultos que se encontram na sala recebem cada criança e potenciam momentos de brincadeira e exploração dos diferentes materiais. De seguida, ocorre o acolhimento que

se destina a receber e concentrar todas as crianças em torno de uma primeira conversa participada por todo o grupo com a intenção de promover a participação das crianças que assim o desejarem.

Após o acolhimento iniciam-se as atividades de sala em que durante este período as crianças marcam as presenças, o tempo, o dia e cantam a canção dos Bons Dias, também neste momento ocorrem partilhas, em grande grupo, vivências e ideias. Com o intuito de proporcionar um momento em possam aprender a esperar pela sua vez, respeitando o outro. Relativamente às atividades iniciadas, estas podem ser livres, em que as crianças se dirigem para as áreas escolhidas por cada uma, ou orientadas pela educadora.

De seguida, ocorre o reforço da manhã, onde as crianças comem uma peça de fruta e posteriormente dão continuidade às atividades explorando as diferentes áreas da sala de forma autónoma, escolhendo as atividades que pretendem realizar, sendo que estas atividades podem igualmente ser realizadas no exterior, com a intenção de explorar as diversas áreas, assim como realizar propostas de modo a promover momentos de grande e pequeno grupo.

Antes de se deslocarem até ao refeitório ocorre o momento de higiene, onde à vez se deslocam até à casa de banho para o realizarem. Duas das crianças, os chefes da semana, juntamente com a auxiliar, deslocam-se até ao refeitório para colocarem a mesa, esta atividade constituinte da rotina tem como intenção as crianças terem a seu cargo algumas responsabilidades, promovendo a sua autonomia.

De seguida o grupo desloca-se até ao refeitório e sentam-se nos respetivos lugares. Todas as crianças já comem sozinhas, ainda que algumas necessitem de auxílio e incentivo por parte do adulto. Depois do almoço voltam a dirigir-se até à casa de banho para irem à sanita e lavarem as mãos e a boca.

Algumas crianças depois de realizarem a sua higiene dirigem-se até à sala onde vão realizar a sesta e as restantes ficam na respetiva sala a desenvolverem atividades individualmente, em pequeno ou grande grupo. As crianças que dormem a sesta à medida que vão acordando deslocam-se até à sala e integram nas atividades que estão a ser realizadas.

De seguida, antes da hora do lanche as crianças vão lavar as mãos à casa de banho e à vez deslocam-se até ao refeitório para lancharem. Depois do lanche as crianças voltam para a sala e em grupo, com a educadora, fazem um balanço do trabalho desenvolvido na parte da manhã com o intuito de compreender o que foi realizado. Após este diálogo, escolhem novamente as atividades onde desejam participar ou iniciam uma nova proposta do adulto. Por vezes o grupo desloca-se até ao espaço exterior.

Por fim, após as 18:00h as crianças que ainda se encontram na organização deslocam-se até à sala de prolongamento onde realizam atividades previamente avaliadas pelas educadoras e orientadas pelas auxiliares presentes.

O grupo tem ainda sessão de música à quinta à tarde e de quinze em quinze dias têm uma professora de inglês na organização socioeducativa. Para além da professora de inglês, o grupo tem todos os dias da semana uma manhã ou tarde de inglês.

2.4.1. Grupo

“Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (Silva et al., 2016, p.24).

A sala onde decorreu a PPSII é composta por um grupo de 21 crianças, entre os 4 e os 6 anos, sendo que doze são do sexo masculino e nove do sexo feminino (cf. Anexo A, subcapítulo 2.5., p. 19). Das 21 crianças, 7 já pertenciam a esta sala no ano letivo anterior, 13 pertenciam a outra sala da organização e 1 ingressou este ano na organização socioeducativa, embora já a tivesse frequentado anteriormente.

A maioria das crianças do grupo tem nacionalidade portuguesa, sendo que apenas duas são naturais de outro país. Há algumas crianças cujos pais não têm nacionalidade portuguesa o que permite um contacto com uma diversidade cultural, o que promove a partilha e respeito pelos diferentes valores e costumes.

Relativamente à relação entre pares, tanto nos momentos de atividade como nos momentos de exploração livre das várias áreas e no recreio, as crianças relacionam-se de uma forma bastante positiva entre si.

“No espaço exterior, o FA. tinha uma bicicleta, mas não era aquela em que queria andar e a BM. ao vê-lo triste, trocou de bicicleta com o FA. emprestando-lhe a que ela tinha e ficando com a que ele tinha.” (Nota de campo dia 26.3.2020).

É notória a dependência do adulto que grande parte das crianças do grupo têm, procurando o seu auxílio em tarefas como vestir/ despir a bata, o casaco, os sapatos, entre outras. Ainda assim, é um grupo que se esforça para realizar as suas pequenas tarefas de forma independente.

“A I. pediu ajuda à auxiliar para vestir o casaco e ela disse para o tentar vestir sozinha e de seguida a I. veio ter comigo pedindo o mesmo, ao que eu lhe respondi que a auxiliar já tinha dito para ela tentar vestir e referi para que tentasse primeiro sozinha e que se não conseguisse, depois a ajudava.” (Nota de campo dia 11.11.2020).

Nos momentos de refeição todos comem com garfo independentemente, no entanto, a maioria ainda necessita de algum incentivo para utilizar simultaneamente a faca. Ainda nestes momentos, há alguns alimentos que grande parte das crianças rejeitam, sendo necessário algum incentivo para os provarem assim como para comerem de forma contínua sem grandes períodos de distração, sentando-se direitos nas cadeiras e junto às mesas.

É um grupo bastante meigo e afetuoso, não só entre si como também com o adulto, *“Quando cheguei à sala disse “olá” e o T. veio a correr até mim, abraçou-me (...)” (Nota de campo dia 2.12.2020)*, é também um grupo muito alegre, dinâmico, ativo e curioso, sendo que novos materiais e atividades despertam naturalmente o desejo de explorar e entender o modo como funcionam. Mesmo tendo este desejo de explorar os novos materiais e atividades, o grupo tende a ter um tempo de atenção bastante reduzido e, durante a realização de atividades individuais, têm alguma pressa na conclusão das mesmas, de forma a voltarem à exploração das áreas onde estavam anteriormente.

Demonstram um grande interesse em participar nas atividades propostas, nas conversas de grupo, no trabalho de áreas e gostam também de terem a seu cargo responsabilidades relativamente às tarefas da sala.

“Os chefes que foram nomeados para esta semana foram o JO. e a BM. e habitualmente costumam ir pôr a mesa antes do almoço com a auxiliar. Durante este momento os chefes da semana têm a seu cargo a responsabilidade de colocarem a mesa. No entanto naquele momento estava apenas eu e a educadora na sala, portanto fui pôr a mesa com os chefes da semana.” (*Nota de campo dia 23.11.2020*).

São crianças muito participativas, no entanto nem sempre conseguem dar a palavra e escutar, tanto os colegas como os adultos, não aguardando pela sua vez de participar tal como é possível observar na seguinte nota de campo:

“No momento de marcar as presenças o grupo estava bastante agitado, todos estavam a falar ao mesmo tempo, e após várias tentativas da minha parte a educadora teve de intervir para conseguir que o grupo ficasse em silêncio.” (*Nota de campo dia 9.12.2020*).

Os principais interesses deste grupo centram-se nas histórias, o “faz de conta” e as brincadeiras no exterior. Têm também bastante destaque no grupo a área das artes plásticas e as atividades de educação física, tanto quando são exploradas livremente como orientadas pelo adulto. É bastante visível ao longo de todos os registos diários, a presença do interesse pelo faz de conta.

“No recreio, a K. pegou num pau que estava no chão e disse “sou uma velhinha” apoiando-se nele, colocando-o a fazer de bengala.” (*Nota de campo dia 2.12.2020*).

Por vezes, algumas situações do dia a dia geram conflitos e modo a encontrar uma resolução para estes conflitos, o grupo ainda procura bastante o adulto, pelo que, cabe ao mesmo ter um papel de moderador.

“No recreio, a I. estava a brincar com um pau e o R. chegou ao pé dela e partiu-o. A I. começou a chorar e disse-lhe que ele não devia ter feito o que fez, o R. disse para ela o deixar falar para explicar o que tinha acontecido, ao que ela lhe respondeu que ela é que tinha de falar primeiro porque foi ele que estragou a sua brincadeira. Não chegando a um consenso dirigiram-se até mim e a I. começou a explicar o sucedido e o R. disse que não tinha sido de propósito. Eu

pedi que respirassem fundo e que um de cada vez explicasse o que tinha acontecido um ao outro. Após se acalmarem, falaram um com o outro calmamente e resolveram a situação.” (Nota de campo dia 3.12.2020).

Uma vez que todas as crianças do grupo já tinham frequentado o contexto socioeducativo anteriormente, todos têm uma noção clara sobre a maioria das regras pré-estabelecidas para a sala, ainda assim, por vezes há alguma tendência para desafiar as regras propostas.

2.4.2. Famílias

Portugal (1998) caracteriza a família como sendo um contexto de socialização uma vez que é nesta que se realiza grande parte das interações sociais ao longo dos primeiros tempos de vida da criança.

As famílias são muito significativas para a criança e por isso vão “desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os educadores (...), com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos” (Mata & Pedro, 2021, p.10).

Segundo o PE (2020) a ação do contexto socioeducativo em causa é orientada pela ideia de prolongamento da casa, no sentido de dar continuidade de cuidados e de estímulos e a manutenção de laços afetivos e sensoriais.

Dito isto, é esperada a colaboração das famílias através de sugestões, participação em atividades, projetos e experiências, não só em sala, como também no prolongamento. Realçando que é pretendido através do período de prolongamento dar resposta às famílias que por impedimento dos seus horários de trabalho, necessitam que os seus filhos permaneçam na organização socioeducativa para além do tempo letivo (PE, 2020).

Um dos objetivos da organização passa por colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo de cada criança e no sentido de melhorar a qualidade educativa, realizando um trabalho de parceria. “O envolvimento das famílias, no processo educativo, permite-nos chegar com mais segurança às

realidades sociais de cada um, reconhecer e valorizar o “eu” da criança e construir um ambiente de compreensão mútua e de tolerância ativa e responsável” (PE, 2020, p.47).

A relação estabelecida com as famílias passa também por uma avaliação do trabalho realizado, com o objetivo de desenvolver e alargar situações de aprendizagem. Algumas estratégias do processo de avaliação com as famílias, referidas no PE (2020) passam por: encontros informais diários, o dia de atendimento aos pais, um quadro de registo da atividade e rotina diária da criança, duas reuniões de pais anuais, exposições dos trabalhos realizados pelas crianças, uma plataforma digital de comunicação diária e o boletim informativo mensal.

Na organização é dada uma grande importância ao momento do acolhimento, uma vez que promove o encontro entre a educadora a família e a criança. É importante e valorizado pelo contexto socioeducativo a criação de uma ligação com a família, informá-la das vivências das crianças, criando um ambiente de interação e acima de tudo contribuir para o bem-estar da criança, transmitindo-lhe um ambiente estável e equilibrado.

Relativamente à troca de informação com as famílias, esta é realizada através de conversas informais, e diariamente através da plataforma digital utilizada pela organização socioeducativa.

Em conversas informais com a educadora foi possível concluir que o nível socioeconómico das famílias desta sala é maioritariamente médio/alto. De modo a facilitar a recolha e análise de dados das famílias elaborei uma tabela onde é apresentada a data de nascimento, a idade e a profissão dos pais, dados estes presentes nas fichas das crianças (cf. Anexo A, subcapítulo 2.6., p. 20).

A partir da análise da tabela é possível observar que as idades dos pais se encontram compreendidas entre os 31 e os 53 anos e as mães entre os 30 e os 43 anos. Relativamente às habilitações literárias, não estava presente nas fichas, ainda assim, através das profissões referidas, é possível verificar que maior parte dos pais têm a licenciatura e mestrado. No que diz respeito às profissões das famílias, é possível verificar uma diversidade de profissões, tais como médicos, engenheiros, economistas, bancários, empresários, advogados, entre outros, e constatar que alguns pais têm as mesmas profissões.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | ' ' |

3.1. Intenções para a ação

3.1.1. Com as crianças

As minhas intencionalidades relativamente ao grupo de crianças passaram, inicialmente por **estabelecer um ambiente securizante, mantendo uma relação de afetividade, estando disponível e apoiando as crianças** pois considero que seja imprescindível num momento inicial, uma vez que é necessário criarmos uma ligação com as crianças de modo a proporcionar uma prática melhor.

Assim, procurei desde o início **criar relações de proximidade e confiança com as crianças** de modo a criar uma ligação com as mesmas e tal foi possível de observar logo no decorrer da primeira semana.

“No momento de escolherem as áreas para as quais queriam ir depois da rotina da manhã, o T., o G. e a CL. questionaram se eu podia ir com eles para a área que eles escolhessem. O T. disse “Tu vais para que área? Eu vou para onde tu fores!” (Nota de campo dia 9.11.2020).

“A I. pediu-me para ir brincar com ela na área da casinha e perguntou se podia sentar-se ao meu colo, eu disse que sim e ela sentou-se. O T. ao ver a I. sentado no meu colo quis também sentar-se lá.” (Nota de campo dia 11.11.2020).

Após criar uma relação e ligação com as mesmas, posteriormente procurei **potenciar o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, tendo em conta as suas características, individualidades, ritmos, potencialidades, fragilidades e interesses, contribuindo para o seu desenvolvimento através das experiências do dia-a-dia**, de momentos de brincar e também com propostas direcionadas e emergentes com várias intenções, entre elas, **promover a cooperação**, através da organização do trabalho em pequeno e grande grupo, tal como se pode observar nas planificações no (cf. Anexo A, subcapítulo 3.2., p. 24) que foram realizadas tendo em conta as características anteriormente referidas.

É importante também não esquecer a importância do brincar, algo que tive em conta ao longo de toda a minha prática, dito isto, uma outra intenção para a minha ação **foi garantir espaços e tempos de brincadeira**, que proporcionei ao longo de todo o período de estágio, assim como **promover a participação ativa das crianças**,

reconhecendo-as como agentes do processo educativo ao longo de todos os momentos e propostas realizadas, “dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros.” (Silva, et al., 2016, p.9).

Foram diversos os momentos que ao longo da minha prática em que foi possível observar as crianças como agentes do processo educativo, uma vez que procurei sempre escutá-las e ter em conta as suas escolhas, tal como no decorrer do projeto realizado e assim como ao longo de todo o processo da investigação em que todas as ideias de mudanças partiram das mesmas.

“Durante a tarde, em grande grupo conversámos sobre a nova decoração para o corredor e dei a escolher ao grupo o que gostariam de fazer para decorar o mesmo (...)” (Nota de campo dia 8.1.2021).

Para Portugal (2012, p.8) “a consideração da atividade natural da criança, o brincar e atenção à experiência e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de qualidade”.

Ao observar o grupo foi possível perceber a existência de conflitos maioritariamente nos momentos de brincadeira, e ainda observar as dificuldades que demonstravam em diversas situações como por exemplo na resolução dos conflitos anteriormente referidos, procurando o adulto para a sua resolução e para contarem o sucedido. Posto isto, em relação à independência e autonomia das crianças, tive como intenção **reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem** e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades, apoiando, sempre que necessário, na gestão de conflitos tal como se pode observar na seguinte nota de campo.

“No recreio, o MI. e o FA. estavam a andar de bicicleta. Entretanto, o FA. veio ter comigo a chorar a dizer que o MI. lhe tinha gritado aos ouvidos. Eu pedi que o MI. fosse ter connosco e conversasse com o FA. sobre o que tinha acontecido e o FA. disse-lhe que isso não se fazia ao que o MI. respondeu “desculpa, não volto a fazer” e foram novamente brincar juntos.” (Nota de campo dia 18.11.2020).

Como foi referido anteriormente, o grupo demonstrava alguma fragilidade na realização de tarefas como vestir, despir e comer e para dar resposta a esta fragilidade, tive como intenção **promover oportunidades de desenvolvimento e aquisição da independência** tais como incentivar a vestir e despir a bata/casaco sozinhos, incentivar nos momentos de alimentação a comerem sem o auxílio do adulto e ao uso da faca e **da autonomia**, dando a possibilidade de terem a seu cargo diversas responsabilidades, realizarem as suas próprias escolhas e tomarem decisões.

“A I. pediu ajuda à auxiliar para vestir o casaco e ela disse para o tentar vestir sozinha e de seguida a I. veio ter comigo pedindo o mesmo, ao que eu lhe respondi que a auxiliar já tinha dito para ela tentar vestir e referi para que tentasse primeiro sozinha e que se não conseguisse, depois a ajudava.” (Nota de campo dia 11.11.2020).

Torna-se assim importante que os adultos ofereçam momentos de aprendizagem que apoiem a autonomia das crianças tendo sempre em conta que na procura da sua independência e autoconfiança as crianças precisam de experienciar novas oportunidades de modo a fazerem escolhas significativas (Portugal, 2012).

3.1.2. Com as famílias

Tal como foi abordado anteriormente, a relação de parceria entre o contexto socioeducativo e as famílias é algo bastante valorizado pela organização, e reconhecendo essa importância delineei como uma das minhas intencionalidades relativamente às famílias inicialmente **promover uma relação de confiança com as famílias, demonstrando disponibilidade para as mesmas**, apresentando-me através de uma carta que foi partilhada com as famílias através da plataforma digital de comunicação diária com as famílias (cf. Anexo A, subcapítulo 3.3., p. 68) com a minha apresentação, explicando quem eu era, a minha missão com o grupo e o período que iria ficar na organização.

Coleman & Tabin (1992, citado por Villas-Boas, 2009) consideram que de modo a promover a participação das famílias, deve haver uma flexibilidade por parte dos educadores, facilitando a colaboração, proporcionando encontros e reuniões, dando a conhecer aos pais o currículo e a metodologia do seu trabalho e ainda desenvolver

atividades em que os pais e os filhos participem, proporcionando momentos em conjunto.

Considero ainda o envolvimento das famílias ao longo da minha prática como algo imprescindível, portanto, tive também como intenções o seu **envolvimento no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e partilhar informações sobre as crianças, as suas experiências, o seu dia-a-dia e os acontecimentos do mesmo**. O envolvimento das famílias na minha ação foi dificultado pela situação atual em que nos encontramos, havendo assim alguns constrangimentos, ainda assim, a partilha com as famílias foi realizada ao logo de toda a minha ação através da plataforma digital da organização socioeducativa, assim como também foram colocadas algumas das propostas realizadas pelas crianças na parede a que as famílias tinham acesso na entrada da organização socioeducativa.

Para o sucesso desta relação escola-família, é necessário que o educador tenha em conta o contexto e hábitos de vida de cada família e a pressão a que estão sujeitas diariamente, sendo bastante comum verificar a pressa que as famílias têm em vários momentos do dia a dia (Matos, 2012).

Nesses momentos, a relação não deve ser posta para trás, mas sim fortalecida através de “trocas de opiniões, pequenas partilhas, estabelecimento de laços e comunicação significativa”, pois é através destes momentos que o educador adquire um maior conhecimento de cada criança e da sua família (Matos, 2012, p.50).

3.1.3. Com a equipa educativa

Como principal intenção com a equipa educativa considerei necessário **estabelecer uma relação profissional, de comunicação, confiança, entreatajuda e cooperação promovendo o trabalho de equipa**. Na minha perspetiva o trabalho de equipa torna o trabalho muito mais vantajoso para todas as partes envolventes, além da intenção apresentada acima, tencionei não só **participar nas propostas pedagógicas desenvolvidas pela equipa educativa**, como também **promover o seu envolvimento na minha ação pedagógica**.

Ao longo da minha prática, procurei **apresentar disponibilidade para a partilha de experiências e conhecimentos**, pois penso ser uma mais valia tanto para a equipa educativa como para mim e consequentemente para o grupo de crianças.

Trabalhar colaborativamente permite ensinar mais e melhor, (...) implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais.” (Roldão, 2007, p.28).

3.2. Avaliação aprofundada de uma criança

Segundo Silva, et al. a avaliação do progresso de cada criança, “utiliza abordagens descritivas ou narrativas, que documentam a evolução desse progresso e constituem o meio fundamental da avaliação” (Silva et al. 2016, p.18).

Esta avaliação do progresso da criança pode ser realizada através da construção de portfólios, que de acordo com Cardona et al. (2021) permitem registar os progressos de cada criança nos diferentes domínios ao nível do desenvolvimento e aprendizagem.

No portefólio individual da criança, todos os trabalhos incluídos no mesmo são escolhidos pela criança, e seguidamente justifica a sua escolha, referindo o que aprendeu com os mesmos e o educador procede ao registo do que foi referido, dando assim voz à criança (Cardona et al. 2021).

A criança tem contacto com o seu portefólio sempre que desejar, tendo assim a possibilidade de observar e compreender os seus progressos, assim como de “participar na planificação e regulação do desenvolvimento das suas aprendizagens” (Cardona et al. 2021, p.95).

Na organização socioeducativa onde decorreu a PPSII, já realizavam portefólios individuais das crianças e alguns já estavam a ser elaborados. Nesse sentido, com o consentimento do mesmo, iniciei o portefólio com o FA. uma das poucas crianças que ainda não tinha iniciado a sua elaboração (cf. Anexo A, subcapítulo 3.4., p. 69).

O portefólio foi realizado num dossier onde inicialmente está a apresentação da criança e da sua família, de seguida os seus gostos e preferências e posteriormente eram

colocadas as folhas das propostas escolhidas pela criança em questão e a seguir a cada uma delas era colocada uma folha de registo com o que ela dizia sobre as escolhas que tinha feito e as aprendizagens realizadas. As questões presentes nessa folha eram: “Neste trabalho usei?”; “O que mais gostei?”; “O que podia melhorar?”; “Quero repetir?”.

Os momentos de elaboração do portfólio foram decididos pela criança em questão, ainda que inicialmente tenha sido necessário por vezes lembrá-lo pois grande parte das vezes queria ir para uma das áreas brincar no momento de realizar o portfólio. No entanto, posteriormente já estava mais interessado na realização do mesmo, e demonstrava bastante curiosidade no momento de furar as folhas para colocar no dossier.

Ao longo da elaboração do portfólio o FA. foi demonstrando cada vez mais interesse e foi referindo diversos acontecimentos que gostaria de colocar no seu portfólio.

“No decorrer das partilhas da manhã, o FA. disse: “Margarida, descobri com a mãe que os Ornitorrincos são mamíferos e põe ovos, vi num livro, quero pôr no meu portfólio” (Nota de campo dia 26.4.2021).

Para além das propostas realizadas que o FA. escolheu para colocar no seu portfólio e dos registos dos acontecimentos, selecionou também todas as fotografias que queria colocar no mesmo.

Apesar de o FA. ter iniciado o seu portfólio com o meu apoio, ele já tinha realizado no início do ano letivo, com a educadora, a sua folha de identificação e a da sua família, onde escreveu o seu nome e realizou o desenho de ambos. Ao iniciar o portfólio comigo, questionei-o se gostaria de realizar novamente a identificação realizada anteriormente, ao que ele me respondeu que sim.

Posto isto, realizou um novo desenho seu, assim como da sua família e comparando com os do início do ano, é possível visualizar uma grande diferença entre ambos (cf. Anexo A, subcapítulo 3.4., p. 69), uma vez que no primeiro ainda não representava todos os elementos da família, assim como ainda não era evidente a noção das diferentes partes do corpo representadas nos desenhos, enquanto que no segundo já desenhou todos os elementos da família e teve em atenção os diversos elementos do corpo de cada um. Outra das grandes diferenças identificadas foi na escrita do seu nome em que

não era possível identificar nenhuma das letras na primeira vez e na segunda já todas são perfeitamente identificadas.

Quando eu questionava qual o significado das pinturas realizadas ou o que estava pintado naquela folha, o FA. geralmente respondia que não sabia o que era, dando mais importância à exploração dos materiais do que propriamente ao significado atribuído às pinturas realizadas pelo mesmo. Relativamente ao recorte, inicialmente o FA. não conseguia pegar corretamente na tesoura e por consequência, tinha dificuldades em cortar, no entanto, ao longo do tempo foi notória uma evolução neste aspecto e por fim já conseguia segurar corretamente na tesoura e recortar melhor.

Pude igualmente verificar um desenvolvimento através dos registos do fim de semana que o FA. quis colocar no portfólio, comparando os do início com os mais recentes, é possível verificar uma evolução na descrição do que realizava pois no começo desenvolvia muito pouco.

No final vimos o portfólio terminado, em conjunto e iria partilhar com as famílias, no entanto a educadora irá dar continuidade até ao fim do ano letivo, deste modo, a educadora irá entregar apenas no final do ano.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação da problemática

Logo no início da PPSII, algo que me chamou à atenção na sala, foi o facto de a área da biblioteca ser constituída apenas por uma pequena caixa no chão com alguns livros, um flanelógrafo colado na parede e uma casa de madeira com bonecos (cf. Anexo A, subcapítulo 4.9.1., p. 242).

No decorrer do estágio, constatei que no momento em que o grupo realizava a escolha da área que iria explorar, raramente escolhia a área da biblioteca e que quando a escolhia, geralmente era para brincarem na casa com os bonecos e muito raramente para lerem um livro de forma autónoma.

“Antes da hora do almoço, a educadora pediu que o grupo arrumasse a sala e quando estivesse tudo arrumado, se sentassem no tapete a ler um livro. Cada criança foi até à área da biblioteca, escolheu um livro para ler e de seguida sentaram-se no tapete” (Nota de campo dia 4.12.2020).

Tal como podemos observar na nota de campo descrita anteriormente, neste caso, a exploração dos livros autonomamente, ocorreu apenas porque a educadora solicitou ao grupo que o fizessem.

Dadas as evidências, e após alguma reflexão juntamente com a educadora, considerei ser vantajoso para o grupo uma nova organização da biblioteca, pois tratava-se de um espaço pouco organizado e pouco apelativo para as crianças.

Assim sendo, considerei oportuna esta mudança pois a área dos livros deve ser um local acolhedor onde as crianças possam encontrar, apreciar e manusear livros, ouvir e ler histórias, pois são experiências gratificantes para as mesmas e que terão um impacto duradouro no seu futuro (Post & Hohmann, 2011).

É nesta área da leitura que as crianças têm contacto com o código escrito, contribuindo para a aquisição de algumas regras da escrita, assim como para o início do interesse pelos livros e pela leitura, permitindo ainda que as crianças adquiram novos conhecimentos para a aprendizagem da leitura e da escrita (Balça, 2011).

De acordo com Silva et al. (2016) a organização do espaço da sala revela as intenções do educador, assim como da dinâmica do grupo, sendo necessário refletir acerca da sua finalidade e “de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (p.26).

É através desta reflexão contínua por parte do educador acerca da finalidade, funcionalidade e adequação dos espaços que permite que a organização do espaço seja modificada, tendo em conta a evolução do grupo e as suas necessidades (Silva et al. 2016).

Uma das intenções apresentadas anteriormente “**promover a participação ativa das crianças, reconhecendo-as como agentes do processo educativo**”, foi algo que tive em conta não só ao longo de toda a minha prática, assim como no decorrer da investigação, promovendo a sua participação e envolvendo-as ao longo de todo o processo da organização do espaço da biblioteca.

O conhecimento do espaço contribui para o desenvolvimento da independência e da autonomia do grupo, o que requer que as crianças compreendam como este se encontra organizado, participando nessa organização, assim como na tomada de decisões sobre as mudanças que serão realizadas, a apropriação do espaço dá-lhes a oportunidade de realizarem as suas próprias escolhas, assim como de utilizarem diversos materiais de várias maneiras (Silva et al. 2016).

O tema tratado na investigação aborda a emergência da escrita e da leitura de onde decorre a seguinte questão de investigação “**Como é que a organização da biblioteca influencia o interesse das crianças no livro e na leitura?**”.

Deste modo, após surgir a questão de investigação, delineei os seguintes objetivos para a investigação: **caracterizar o que existe na biblioteca e o seu funcionamento; perceber qual a importância dada ao espaço da biblioteca por todos os intervenientes; reorganizar o espaço da biblioteca de forma mais motivadora para as crianças.**

4.2. Revisão da Literatura

4.2.1. Emergência da escrita e da leitura

Quando falamos em emergência da escrita e da leitura, estas aparecem sempre associadas uma à outra pois desenvolvem-se em paralelo (Mata, 2008).

No que diz respeito à emergência da escrita, em muitos casos surge um interesse natural das crianças pela escrita, ainda assim deve ser continuamente fomentado pelo educador, referindo as razões para ler ou escrever, incentivando as crianças criando

situações que promovam a utilização da escrita e da leitura, o educador deve ainda dar continuidade a situações iniciadas pelas crianças, aprofundando o conhecimento das mesmas sobre a linguagem escrita e as suas características (Mata, 2008).

Este interesse natural pela escrita, depende de diversos fatores associados às propostas desenvolvidas por quem as crianças observam de perto no seu cotidiano, tais como a qualidade, a frequência e a importância das mesmas (Martins & Niza, 2014).

Sim-Sim, et al. (1997) consideram que a escrita não é uma atividade de aquisição espontânea e natural pois exige um ensino explícito assim como, uma prática supervisionada e sistemática.

As crianças através da observação conseguem compreender que a linguagem escrita se encontra em diversos sítios e objetos e que os adultos a usam de várias maneiras e com diversas finalidades e ao constatarem que a escrita é diferente de outras formas gráficas, as crianças adquirem o conhecimento de que a informação contida na escrita se destina à leitura da mesma e apercebem-se ainda que “a escrita é uma simbolização da linguagem oral e que qualquer um pode produzir escrita, através de diversos meios e com múltiplos materiais” (Sim-sim, et al., 1997, p.48).

Numa fase inicial, as crianças referem razões muito gerais para quererem ler e escrever, tais como: “para serem crescidos, para aprenderem, porque gostam ou porque os pais ficam contentes” (p.24) e as suas tentativas de escrita grande parte das vezes são essencialmente para imitar, experimentar ou brincar (Mata, 2008).

Ao longo do tempo vão surgindo razões mais funcionais, grande parte das vezes centradas na letra e nas palavras, tais como: “querer ler e escrever para escrever as letras, ou ler o nome dos pais e/ou irmãos, ou ainda escrever algumas palavras isoladas” (Mata, 2008, p.24).

À medida que as vivências das crianças se vão tornando mais intensas e significativas, e que se vão apropriando do sentido da escrita e da leitura, vão começando a surgir razões e intenções mais elaboradas, “refletindo uma verdadeira utilização funcional da linguagem escrita” (p.24), intenções estas que “são acompanhadas de tentativas de escrita e leitura, de explorações diversas em torno da escrita, e de pedidos de ajuda para o desenvolvimento de tarefas e atividades onde a escrita e a leitura são já sentidas como essenciais” (Mata, 2008, p.24).

As crianças, ao utilizarem e terem diversos contactos com a utilização da linguagem escrita em vários momentos do dia a dia, adquirem sentidos e razões para a aprendizagem da leitura, construindo assim o seu projeto pessoal de leitor, ou seja, desenvolvem o desejo de querer aprender a ler e a escrever utilizando a escrita associada às suas funcionalidades (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1997, citado por Martins, 2019).

Relativamente à emergência da leitura, tal como foi referido na emergência da escrita, as conceções precoces que as crianças desenvolvem acerca da leitura são bastante importantes pois este conhecimento permite a compreensão de todo o processo, assim como auxilia a proporcionar as melhores condições para o seu desenvolvimento (Mata, 2008).

Sim-Sim, et al. (1997) caracteriza a leitura como sendo o “processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo” (p.27), referindo ainda que os principais objetivos da leitura são a “extração do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita” (p.27).

Os comportamentos de leitor emergem nas crianças muito cedo, quando estas começam a aperceber-se da escrita, procurando atribuir um significado aos símbolos escritos (Mata, 2008).

A leitura, de acordo com Sim-Sim, et al. (1997) não se trata de uma atividade natural, nem de aquisição espontânea pois o seu domínio exige um ensino da tradução letrada, e as suas aprendizagens são aprofundadas ao longo de toda a vida.

No momento em que uma criança aprende a ler, “aprende a associar a forma ortográfica de cada palavra, constituída por uma sequência ordenada de grafemas, com a sua forma fonológica” (p.377) e no decorrer deste processo de aprendizagem as associações referidas vão sendo estabelecidas, “permitindo o acesso ao significado das palavras diretamente através da sua forma ortográfica, ou seja, sem ser necessária a mediação fonológica” (Morais, 1994, citado por Martins, 2019, p.377).

Através da observação dos outros a ler, as crianças começam a aperceber-se de algumas características do ato de leitura entre os quais: “a postura, o olhar para o texto, as explorações que se fazem com os olhos, a voz ou os movimentos dos lábios” (Mata, 2008, p. 67).

Relativamente à progressão na emergência da leitura, no início, as crianças não atribuem uma mensagem à escrita, limitando-se a reconhecê-la apenas como sendo letras, tendo como único objetivo a representação gráfica. Ao longo do tempo vão percebendo que existe uma mensagem associada a essas letras e que essa mensagem vai variando consoante o suporte de escrita. Inicialmente, a mensagem atribuída restringe-se ao nome de objetos, de pessoas ou de animais e aos poucos as crianças começam a alargar o conteúdo da mensagem para os verbos e posteriormente a outros elementos de ligação (Mata, 2008).

Os indicadores a que recorrem para a identificação da mensagem, no início, “são essencialmente indicadores contextuais e gráficos, ou seja, o local onde está a escrita e a percepção global da mesma”, posteriormente começam a ter em atenção “o tamanho da palavra ou da frase escrita, passando a atribuir uma palavra ou uma sílaba a cada letra ou palavra escrita” (Mata, 2008, p.86).

Ao longo do tempo, os indicadores passam a ser cada vez mais consistentes à medida que as crianças desenvolvem as suas próprias conceptualizações acerca da linguagem escrita. Ao reconhecerem tanto algumas letras como o seu próprio nome e semelhanças entre palavras, “facilitam a mobilização de estratégias (...) diversificadas para as tentativas de leitura” (Mata, 2008, p.87).

É fundamental que nesta faixa etária se desenvolva atitudes positivas e prazerosas face à leitura. Atitudes essas que se desenvolvem pela participação e envolvimento precoce em situações agradáveis de leitura. Todavia, é essencial também referir a importância do prazer e atitudes dos que medeiam as interações da criança com o livro e com a leitura, uma vez que são estes que o transmitem nas partilhas de leitura (Mata, 2008).

A percepção de competência para a leitura começa desde muito cedo, e por isso, durante as primeiras tentativas de leitura das crianças, as reações e os incentivos de todos os que rodeiam a criança são fundamentais. Ainda que as crianças tenham consciência de que não sabem ler, devem sentir-se competentes nas suas tentativas e experiências e compreender as suas evoluções (Mata, 2008).

As crianças tornam-se leitoras ao ouvirem, falarem, verem, gesticularem, lerem e construindo as suas próprias histórias. Alguns brinquedos, fantoches e personagens preferidas das crianças, podem desencadear diversas histórias a partir da exploração da criatividade das mesmas (Kishimoto, 2010).

A importância que as crianças atribuem à leitura pode decorrer do facto de esta ser uma forma de estar próximo dos outros e participar em momentos agradáveis, assim como decorrer da sua utilidade, uma vez que permite dar resposta à curiosidade sobre determinados assuntos, realizar novas aprendizagens, adquirir conhecimentos e comunicar (Mata, 2008, p. 77).

Tanto é necessário que as crianças tenham contacto com diferentes estratégias de leitura por parte dos adultos que observam, como também é fundamental que elas próprias tenham oportunidade de definir e implementar as suas estratégias e posteriormente refletirem sobre as mesmas e compararem com as dos seus colegas de modo a conhecer outras estratégias diferentes que podem complementar as suas e desenvolvendo novas formas de interpretação da escrita (Mata, 2008).

4.2.2. Aprendizagens potenciadas pela biblioteca na emergência da escrita e da leitura

As crianças que vão para a área da biblioteca ou da escrita, têm contacto com diversas experiências que lhes permite realizar aprendizagens na emergência da literacia, aprendizagens estas que são possíveis de ser potenciadas tendo em conta a qualidade e diversidade do espaço e dos materiais desta área (Oliveira-Formosinho, 2013).

Quanto maior for a regularidade do contacto da criança com uma diversidade de livros, mais facilmente desenvolverá “a sua literacia emergente, a sua capacidade imaginativa, a sua sensibilidade estética, a sua compreensão leitora” (Mendes, 2015, p.144).

Post e Hohmann (2011) referem que estas experiências precoces relacionadas com a leitura e a escrita, facilitam, nos primeiros anos de escolaridade, a aprendizagem da leitura das crianças.

Geralmente as crianças que tiveram experiências positivas em torno da leitura desde cedo, antes de ingressarem no primeiro ano de escolaridade, revelam atitudes bastante positivas face à leitura e demonstram motivação para a sua aprendizagem (Mata, 2008).

São estes contactos precoces com a leitura que são fundamentais para a “formação de “pequenos leitores envolvidos”, ou seja, as crianças que, apesar de ainda não saberem ler, desenvolvem ações e comportamentos de leitor essenciais para se tornarem, mais tarde, leitores envolvidos” (Mata, 2008, p. 70).

As crianças vão também aprendendo “comportamentos de leitor” (p.79), comportamentos estes adquiridos através da observação, as crianças apercebem-se dos comportamentos que um leitor tem e quando estão a ler livros, recorrem a esses comportamentos observados, de forma cada vez mais elaborada e sistemática (Mata, 2008).

Um fator que pode contribuir significativamente para a valorização da leitura e da escrita é a apropriação da funcionalidade da linguagem escrita, uma vez que esta apropriação poderá contribuir para a motivação das crianças em quererem “aprender sobre as características e modo de funcionamento da linguagem escrita, de modo a usá-la com prazer e eficácia” (Mata, 2008, p.17).

Para além da apropriação da funcionalidade da escrita, quando as crianças se apercebem da funcionalidade da leitura, ganham um maior interesse por ela identificando razões para lerem. Quando as crianças se sentem competentes e satisfeitas, desenvolvem atitudes positivas no que diz respeito à leitura, ou seja, entre os principais fatores para a promoção de motivação para a leitura estão os sentimentos de competência, o interesse e atitudes (Mata, 2008).

Deste modo, de acordo com Mata (2008) aprender o uso da leitura e escrita pode ser um fator importante para envolver as crianças nas atividades de leitura e escrita que conseqüentemente “permitirá o desenvolvimento de uma compreensão cada vez mais consistente e uma apropriação gradual não só das finalidades da linguagem escrita, como também das suas características e convenções” (p.17).

4.2.3. Organização do ambiente educativo

Relativamente à organização do ambiente educativo, esta tanto pode promover como limitar as explorações das crianças “e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e bem-estar, (...) facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 12).

A qualidade do ambiente educativo e da ação educativa é fundamental para estabelecer um clima de bem-estar e de confiança, onde as crianças aprendem através do brincar e têm a possibilidade de explorar a sua criatividade e imaginação, num processo que desenvolve de forma equilibrada todas as suas potencialidades (Mendes, 2015).

Posto isto, é necessário criar um ambiente educativo promotor de aprendizagens significativas para cada criança que deste modo se sentirá motivada e interessada em querer aprender e saber mais, tal como em querer fazer melhor (Mendes, 2015).

Esta organização do ambiente educativo não é completamente fixa desde o início do ano letivo até ao fim do mesmo, é “o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.84).

4.2.4. Organização do espaço da biblioteca

Numa sala de educação pré-escolar, é essencial destacar a importância da presença da área da leitura e da escrita, onde se insere a biblioteca, tratando-se esta área de um espaço onde as crianças exploram livremente os materiais de leitura nele existentes (Balça, 2011).

Geralmente a leitura e a escrita são atividades integradas pois encontram-se associadas uma à outra, deste modo, as ideias orientadoras para a organização dos ambientes educativos relativamente à emergência da escrita, são igualmente pertinentes para promover o envolvimento das crianças na leitura (Mata, 2008).

Deste modo, Mata (2008) refere que o ambiente deve ser organizado de modo a encorajar a exploração dos livros e a sua interpretação, transmitindo confiança e segurança para que as crianças explorem livremente as suas primeiras tentativas de leitura e de interpretação da escrita, procurando ainda criar um ambiente que promova o prazer e satisfação pela leitura.

A biblioteca, de acordo com Niza (2013) caracteriza-se como sendo um pequeno centro de documentação, constituído geralmente por um tapete com almofadas que convidam à leitura dos documentos presentes na mesma, documentos estes que podem ser para além dos livros, revistas e propostas produzidas pelas crianças e estes documentos podem servir de apoio e fonte de pesquisa para outras propostas ou projetos a realizar.

No que diz respeito à localização da biblioteca, Post e Hohmann (2011) referem que esta deve ficar situada preferencialmente num canto da sala, procurando um ambiente mais calmo em que a movimentação das restantes áreas onde o brincar é menos calmo, não interfira com a exploração dos livros.

Esta área deve ser delimitada por estantes ou outro tipo de mobiliário e decorada de forma confortável, com almofadas, uma manta ou umas cadeiras, de modo a promover um espaço acolhedor onde as crianças possam explorar os livros, sentadas confortavelmente, sozinhas ou com os seus colegas, ou até mesmo no colo do educador (Post & Hohmann, 2011).

É importante integrar na biblioteca da sala diversos tipos de livros, com várias funções e incentivar a sua utilização integrando-os nas atividades e vivências do quotidiano das crianças, assim como, construir livros com as crianças e integrá-los na área da biblioteca, levando-as a conhecer as particularidades de cada um, tal como as características do texto contido nos mesmos (Mata, 2008).

Tal como foi referido anteriormente, a variedade de livros é um fator a ter em conta na organização da biblioteca, para que as crianças possam manipular e observar diversos tipos de livros, assim como também haver nesta área bonecos de pano e fantoches que representam personagens de histórias tradicionais e que sejam familiares do grupo, uma vez que lhes dá a oportunidade de representar e dramatizar (Post & Hohmann, 2011).

Mendes (2015) apresenta diversos tipos de livros que devem ser disponibilizados de forma a estimular o interesse das crianças: “livros informativos, enciclopédias, clássicos da literatura infantil universal, contos tradicionais, álbuns, livros-objeto, livros pop-up, livros de pano, livros de grande qualidade estética e literária, livros sem texto, livros de banda desenhada, livros trazidos de casa pelas crianças” (p.144).

No que diz respeito à organização dos livros, esta deve ser feita pelas crianças com o auxílio do educador, podendo ser organizados “de acordo com as coleções, com os temas, com as personagens, com as cores ou os tamanhos das lombadas, com a sua espessura” (Balça, 2011, p.210).

Assim como a organização, a arrumação dos livros deve ser igualmente realizada pelas mesmas e de modo a que consigam ver as capas dos livros, ou seja, encostados a expositores, estantes, ou pequenos armários, colocados em bolsas transparentes ou direitos em prateleiras baixas ao nível das crianças para que tenham acesso rápido aos livros para manipulá-los e arrumá-los facilmente (Post & Hohmann, 2011; Balça, 2011).

Os livros existentes nesta área atraem as crianças pela sua curiosidade de quererem descobrir o que se encontra dentro dos mesmos, dando a possibilidade de os

manipularem e folhearem, por isso, para que a curiosidade das crianças seja estimulada, é então necessário renovar com frequência os livros cativando as crianças para a exploração de novas obras (Balça, 2011).

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

4.3.1. Natureza da Investigação

Relativamente à sua natureza da investigação, tendo em conta a sua problemática, é possível mencionar que é uma investigação qualitativa, na medida em que evidencia a descrição, a indução e a teoria fundamentada e é utilizada com o objetivo de compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos próprios participantes da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Amado (2014) a investigação qualitativa “assenta numa visão holística da realidade (...) a investigar, sem a isolar do contexto (...) em que se desenvolve e procurando atingir a sua compreensão através de processos inferenciais e indutivos” (p.41).

4.3.2. Método

Considerando a problemática já indicada, optei pelo método de investigação-ação, que é vista como a metodologia que mais favorece as mudanças tanto nos profissionais como nas organizações socioeducativas (Coutinho et al., 2009).

A investigação-ação surge quando “numa investigação em educação se coloca a possibilidade ou mesmo necessidade de proceder a mudanças (...), em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade” (Coutinho et al., 2009, p.356).

De acordo com Latorre (2003) a investigação-ação pode ser vista como um termo abrangente, referente a diversas estratégias delineadas com o intuito de melhorar o sistema educativo. O mesmo autor, apresenta várias definições de investigação-ação tendo por base diversos autores, entre os quais, Lomax (1990, citado por Latorre, 2003) que define a investigação-ação como sendo "uma intervenção na prática profissional com a intenção de trazer uma melhoria" (p.24).

Coutinho et al. (2009) refere que a investigação-ação pode ser vista como uma “família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (...) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (p.360) e que o fundamental nesta metodologia é a reflexão que o educador faz acerca da sua prática, contribuindo para a resolução de problemas, assim como para a planificação e realização de alterações na sua prática.

Relativamente aos principais benefícios desta metodologia, segundo Kemmis e McTaggart (1988, citado por Latorre, 2003) são “a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação em que a prática tem lugar” (p.27) e procura “melhorar a educação através da mudança e aprender com as consequências da mudança” (p.27).

Tendo como base a abordagem, este método é **explicativo** uma vez que os dados se baseiam nas relações de causa e efeito, ou seja, com o objetivo de procurar a explicação de quais são as causas que produziram determinados efeitos.

4.3.3. Técnicas e Instrumentos

“As técnicas de recolha de dados permitem-nos reduzir de uma forma sistemática e intencional a realidade social que pretendemos estudar, (...) a um sistema de representação que nos é mais fácil de processar e analisar” (Latorre, 2003, p.53).

Neste sentido, recorri às seguintes técnicas: a observação, sendo esta participante, que segundo Meirinhos e Osório (2010) o essencial desta observação é a “integração do investigador no campo de observação” (p.60); a consulta documental do projeto educativo da organização socioeducativa e do projeto pedagógico do grupo; realizei uma entrevista semiestruturada à educadora (cf. Anexo A, subcapítulo 4.1., p.130), um questionário às famílias (cf. Anexo A, subcapítulo 4.3., p.148), com o intuito de caracterizar a sua conceção relativamente à importância do livro e da leitura, assim como do espaço da biblioteca na sala e uma entrevista às crianças (cf. Anexo A, subcapítulo 4.2., p.142).

Posto isto, importa salientar a importância da recolha de dados na fase de observação da metodologia em questão, uma vez que é necessário realizar a recolha de

informações sobre a intervenção ou ação, com o intuito compreender que consequências tem a sua prática educativa (Latorre, 2003).

Quanto aos instrumentos, recorri a registos diários (notas de campo) (cf. Anexo A, subcapítulo 4.4., p.153), que de acordo Schatzman e Strauss (1973, citado por Queirós e Rodrigues, 2006) têm o objetivo de caracterizar situações e comportamentos; com reflexões acerca dos mesmos (cf. Anexo A, subcapítulo 4.5., p.208); e registos audiovisuais (fotografias e vídeos) que Wagner (1979, citado por Queirós & Rodrigues, 2006) considera como a forma de registo sistemático dos comportamentos e situações. Realizei ainda folhas de registo diário como indicadores para que as crianças assinalassem com um círculo sempre que escolhiam as áreas da sala, de modo a comparar o número de vezes que a área da biblioteca era escolhida pelas mesmas, antes e depois da sua organização (cf. Anexo A, subcapítulo 4.6., p.229).

Tendo em conta as formas de recolha de informação, de acordo com Meirinhos e Osório (2010) de modo a aumentar a fiabilidade da informação recolhida, o investigador depois de recorrer a diversas fontes de informação, deve no fim realizar uma triangulação dos dados recolhidos. Dito isto, na última fase, referente à análise dos dados, os mesmos serão analisados de forma lógica e coesa, relacionando-os com o enquadramento teórico acerca do tema em questão e realizando uma triangulação dos dados.

4.3.4. Roteiro Ético

No que diz respeito às dimensões éticas, considero que a minha prática durante toda a PPSII teve por base um conjunto de princípios e compromissos éticos que se traduzem em dois roteiros em que ambos, em conjunto, permitiram que refletisse acerca dos meus princípios não só durante este estágio como também no futuro como educadora de infância. O primeiro consiste no roteiro ético da investigação e tem por base os Princípios Éticos e Deontológicos apresentados por Tomás (2011) (cf. Anexo A, subcapítulo 4.7., p.235), já o segundo refere-se ao roteiro ético profissional e baseia-se na “Carta de Princípios para uma Ética Profissional” da APEI (2012) (cf. Anexo A, subcapítulo 4.8., p.238).

A APEI (2012) tem como princípios fundamentais a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito. Sendo que, associados a estes princípios, apresenta um conjunto de compromissos com as crianças, as famílias, a equipa educativa, a entidade

empregadora, neste caso, o contexto educativo onde foi realizada a PPSII, com a comunidade e, por fim, com a sociedade.

No que diz respeito aos princípios éticos e deontológicos definidos por Tomás (2011) irei fazer uma breve apresentação dos mesmos.

Relativamente aos **objetivos da investigação**, estes foram discutidos em conjunto com a equipa educativa, de modo que as diversas perspetivas e conhecimentos fossem ouvidos e tidos em consideração.

Em relação aos **custos e benefícios**, acredito que os principais benefícios desta investigação se traduzem no desenvolvimento e o resultado final da mesma, que proporcionou ao grupo uma nova organização da biblioteca, mais apelativa e motivadora, proporcionando momentos de exploração autónoma dos livros.

No que concerne à **privacidade e confidencialidade**, é de referir que este sempre foi um princípio orientador da minha prática e inerente a todos os intervenientes da mesma.

Relativamente ao parâmetro **uso e relato das conclusões**, as mesmas serão partilhadas com todos os intervenientes no processo.

Concluindo, considero que as dimensões éticas têm uma grande importância tanto na prática pedagógica como na investigação, uma vez que orientam os profissionais para uma prática educativa de qualidade.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Neste ponto, será apresentada a análise de todos os dados recolhidos ao longo do processo de investigação, sendo que este se encontra organizado por três categorias, nomeadamente: as conceções de todos os intervenientes em relação ao espaço da biblioteca; reorganização do espaço da biblioteca pela voz das crianças; influência da reorganização do espaço da biblioteca nas práticas das crianças.

4.4.1. “Gosto da casinha e não gosto dos livros” (F.A.) - Conceções de todos intervenientes em relação ao espaço da biblioteca

Inicialmente o material da área da biblioteca era composto por uma casa de bonecas, uma pequena caixa onde eram guardados os livros e um flanelógrafo colado na parede

com a personagem da história “A lagartinha muito comilona”. Relativamente ao número de livros disponibilizado na área, este era bastante reduzido e com temáticas pouco variadas.

Através da observação foi possível perceber que se tratava de um espaço pouco escolhido pelas crianças, e quando o faziam era para brincarem na casinha com as bonecas.

“O MN., o MI., o GA. e o JO. dirigiram-se até à área da biblioteca e estiveram a brincar na casinha com os bonecos que se encontram na área em questão” (Nota de campo dia 15.12.2020) e “O P. e a KY. escolheram ir para a área da biblioteca, colocaram a casinha ao lado da parede onde se encontra o fanelógrafo e estiveram a brincar em conjunto com os bonecos” (Nota de campo dia 16.12.2021).

A leitura dos livros existentes na biblioteca era bastante rara e por vezes quando acontecia não era de forma autónoma, mas sim porque a educadora solicitava que o fizessem, utilizando os livros como atividade de transição, tal como podemos observar na nota de campo apresentada em seguida.

“Antes da hora do almoço, a educadora pediu que o grupo arrumasse a sala e quando estivesse tudo arrumado, se sentassem no tapete a ler um livro. Cada criança foi até à área da biblioteca, escolheu um livro para ler e de seguida sentaram-se no tapete.” (Nota de campo dia 4.12.2020).

De modo a contabilizar a frequência que as crianças escolhiam a área da biblioteca, elaborei uma folha para cada área (cf. Anexo A, subcapítulo 4.6.1., p.229) com os vários dias da semana e coloquei no mapa das escolhas das áreas existente numa das paredes da sala. Geralmente o grupo seleciona a área para a qual quer ir através da sua mão pintada numa folha, que cada um tem identificada com o seu nome. Ao lado do mapa das áreas coloquei ainda uma caneta para que pudessem desenhar um círculo sempre que escolhiam a área para onde queriam ir e expliquei e exemplifiquei como seria feita naquela semana a escolha das áreas.

Tabela 1.

Frequência da escolha das áreas antes da reorganização da biblioteca

Frequência da escolha das áreas antes da reorganização da biblioteca						
	Biblioteca	Faz de conta	Artes Plásticas	Garagem	Tapete (Jogos)	Letras
Quarta-feira- 7	8	8	19	9	12	3
Quinta-feira- 8	2	7	9	14	1	2
Sexta-feira- 9	1	10	11	15	7	1
Segunda-feira- 12	5	13	21	17	13	2
Terça-feira- 13	2	14	19	9	4	6
TOTAL	18	52	79	64	37	14

Tal como podemos observar na tabela acima, relativamente à área da biblioteca teve um total de 18, a área do faz de conta 52, as artes plásticas 79, a garagem 64, a área do tapete 37 e a das letras 14.

Como se pode verificar, o número total de escolhas na biblioteca é de 18, ou seja, tem um número inferior a todas as outras áreas à exceção da área das letras.

Apesar de alguns dias haver uma maior frequência na área da biblioteca do que em outras áreas, comparando de um modo geral com as restantes áreas, continua a ser aquela que menos vezes é escolhida e quando foi escolhida ao longo desta semana, foi mais uma vez possível de observar que não ocorria a leitura dos livros, mas sim a exploração da casinha dos bonecos.

Durante alguns dos poucos momentos de exploração dos livros, estes ocorreram maioritariamente fora da área da biblioteca, evidenciando assim o facto de o espaço ser

pouco apelativo e por esse motivo preferiam ir ler para outros espaços da sala, tal como podemos observar nas notas de campo que serão apresentadas de seguida.

“A LA. e a BO. foram buscar dois livros à biblioteca e foram ter comigo ao tapete da sala e perguntaram-me se se podiam sentar ao meu colo a ler, ao que eu respondi afirmativamente, então de seguida, sentaram-se ao meu colo a ler as histórias” (Nota de campo dia 12.1.2021).

“O FA. perguntou-me se podia ir buscar um livro à biblioteca e ir ler para ao pé de mim no tapete, ao que eu lhe respondi que sim, o BJ. Ao ver o FA. foi também buscar um livro e sentou-se ao pé de nós a ler. A CL. viu que o FA. e o BJ. estavam ao pé de mim no tapete a ler e foi buscar um livro para ler ao pé de nós” (Nota de campo dia 26.3.2021).

Ainda assim, apesar de serem poucos os momentos de utilização da biblioteca para a exploração dos livros e da leitura, pude observar momentos de leitura solitária de uma criança na biblioteca e algumas partilhas de histórias comigo na área em questão.

“Na biblioteca, a BM. colocou um banco à sua frente e sentou-se no chão a ler um livro, à medida que ia folheando as páginas, ia mostrando as mesmas para o banco que estava à sua frente, como se estivesse a contar a história para alguém” (Nota de campo dia 23.3.2021).

“Estava sentada no chão na área da biblioteca e a CA. sentou-se ao meu lado e perguntou-lhe se eu gostava de ouvir uma história e eu disse que sim. Ela pediu que eu escolhesse um livro para ela me ler e eu escolhi. A CA. leu o livro que escolhi e quando terminou essa história escolheu outro e assim sucessivamente, tendo lido ao todo 4 livros para mim naquele momento na biblioteca” (Nota de campo dia 21.1.2021).

Através das notas de campo apresentadas, é possível constatar que as crianças demonstravam interesse nos livros, mas não no espaço de leitura visto que esta acontecia maioritariamente em qualquer outro espaço da sala.

Neste sentido foi preciso perceber o que as crianças pensavam sobre a área da biblioteca. Decidi perguntar às crianças as suas preferências relativamente à área em questão, as suas sugestões de mudança e a sua área preferida. Neste sentido, no

Anexo A, subcapítulo 4.2.1., p.142 encontra-se a categorização e análise de conteúdo das respostas obtidas através da entrevista realizada às crianças.

Quando as 18 crianças foram questionadas acerca do que mais e menos gostavam na área da biblioteca, relativamente ao que mais gostavam, 12 crianças referiram que gostavam de brincar com bonecos na casinha, 1 das crianças referiu que gostava da lagartinha comilona que se encontrava no flanelógrafo e 9 crianças referiram que gostavam de ler livros. No que diz respeito ao que não gostavam uma das crianças referiu que não gostava de ler, outra que não gostava de livros estragados, 3 delas disseram que não gostavam de livros, 2 referiram que não gostavam da casinha e uma respondeu que não gostava de nada na área da biblioteca.

Podemos então concluir que a maioria das crianças ao ser questionada qual a sua preferência na área da biblioteca, referiram ser a casinha de bonecas e apesar de alguma diversidade nas respostas ao que não gostavam na biblioteca, a mais respondida foi que não gostavam muito de livros.

Ao serem questionadas acerca da sua área preferida na sala, 3 crianças responderam preferir os desenhos, 2 o tapete, 1 a plasticina, 5 a cozinha e 7 os legos. Podemos verificar que a área da biblioteca não foi escolhida como preferida por nenhuma das crianças e que a mais escolhida foi a dos Legos.

À questão acerca das mudanças que gostariam de fazer na biblioteca, 4 crianças responderam “uma decoração nova para guardar os livros (...) e um sofá ou umas almofadas para estarmos confortáveis a ler os livros”, 2 gostariam de colocar fantoches, uma delas referiu que queria mudar a biblioteca e colocar luzes, 8 responderam que queriam livros novos e uma caixa nova porque a que estava na biblioteca já era velha e também queriam uma cadeira para sentar a ler, uma criança disse que “Todos que leem um livro têm de estar em silêncio, e podemos pôr um sinal ao pé dos livros a dizer que tem de estar em ler em silêncio.”, outra que queria colocar prateleiras na parede e um livro em cada uma, outra queria uma máquina de fazer livros e por fim, uma referiu que não queria mudar nada porque não gosta de livros.

Através destas respostas foi possível observar diversas mudanças que o grupo gostaria de fazer na biblioteca e nos materiais constituintes da mesma.

Com o intuito de conhecer a opinião da educadora cooperante relativamente à importância dos livros e da área da biblioteca realizei uma entrevista (cf. Anexo A, subcapítulo 4.1., p.130) onde são abordados diversos tópicos referentes ao significado atribuído aos livros pela educadora, a importância dos livros, o papel da educadora como promotora dos hábitos de leitura e por fim a importância da área da biblioteca na sala de pré-escolar. No Anexo A, subcapítulo 4.1.3., p.137 encontra-se a categorização e análise de conteúdo das respostas obtidas através da entrevista realizada à educadora cooperante.

Ao ser questionada sobre a importância que atribui à área da biblioteca, a educadora referiu que era uma área essencial, que proporcionava oportunidades de exploração dos livros e outros materiais como o flanelógrafo e as diferentes personagens, assim como explorar a leitura e o sentido da escrita. Tal como podemos verificar através da revisão da literatura realizada anteriormente, Balça (2011) refere que uma é essencial destacar a importância da presença da área da leitura e da escrita numa sala de pré-escolar, onde se insere a biblioteca, tratando-se de um espaço onde as crianças exploram livremente os materiais de leitura nele existentes.

Relativamente à questão acerca da razão da biblioteca estar organizada daquela maneira, a educadora referiu que assim integrava livros, o flanelógrafo e imagens, que se tratava de uma área que possibilita a exploração de diversos livros e ainda que anteriormente já existiram lanternas de sombras construídas pelo grupo na área. No que diz respeito à organização da biblioteca, Niza (2013) refere que este espaço deve se constituído por um tapete com almofadas de modo a tornar-se convidativo para as crianças, tendo à sua disposição diversos livros, revistas e até mesmo propostas realizadas pelas crianças.

Analisando as respostas dadas pela educadora às restantes questões relacionadas com o significado atribuído aos livros, esta referiu que considera serem uma fonte inesgotável de exploração, partilham informação, desafiam e suscitam a curiosidade e a exploração e que a partir deles é possível explorar diferentes temas e dimensões, investigar e viajar.

Relativamente à importância atribuída aos livros, a educadora referiu que exploração de livros é essencial na vida das crianças, por todas as possibilidades, conteúdos e desafios que representam, no traçar do caminho enquanto leitor e por tudo o que é possível explorar através deles.

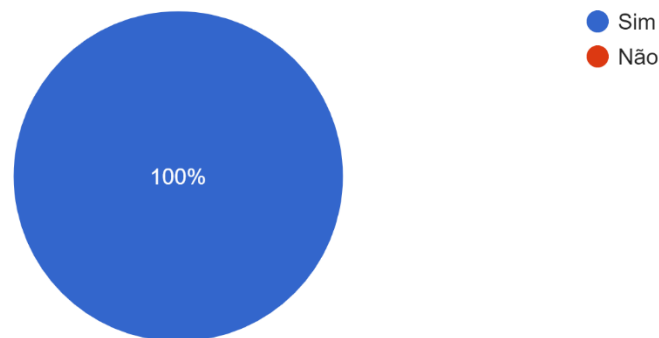
À questão acerca do seu papel enquanto promotora dos hábitos de leitura a educadora respondeu que a planificação semanal das atividades é organizada a partir de um livro, explorado no início da semana e que a partir daí, as diferentes áreas de conteúdos são abordadas considerando esse livro, mas também através de outros que as crianças podem trazer de casa ou que são levados pela equipa e que as histórias são exploradas tanto através do livro, como de fantoches e sombras. De acordo com Mendes (2015) o educador deve ter em conta os interesses das crianças no que diz respeito aos livros e estimular o contacto permanente com os mesmos para que as crianças sintam motivação e entusiasmo tanto pela leitura como pelos livros.

Foi ainda realizado um questionário às famílias, com o intuito de conhecer os seus hábitos de leitura e entender a sua conceção relativamente à importância dada ao espaço da biblioteca, aos livros e à leitura. O questionário foi enviado para 21 famílias, no entanto, apenas 7 responderam ao mesmo.

Figura 1.

Respostas das famílias à questão: Compra livros para o seu filho(a)?

Compra livros para o seu filho(a)?
7 respostas



À primeira questão “Compra livros para o seu filho(a)?”, tal como é possível observar neste gráfico, todos os pais que responderam ao questionário, ou seja, 100% referiram que compram livros para o seu filho.

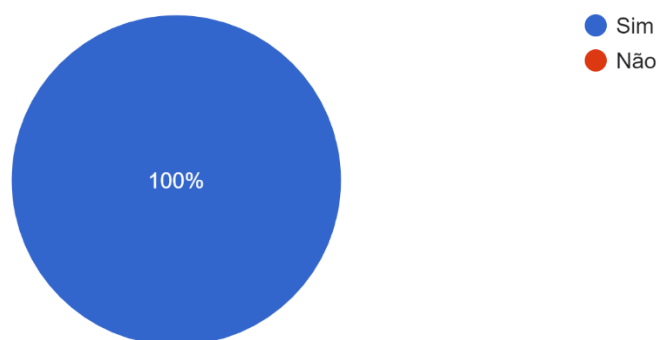
À explicitação do tipo de livros que escolhiam para os seus filhos, na sua grande maioria as escolhas incidiram em livros infantis (histórias, fábulas, contos). Referem ainda a preocupação da faixa etária em que os filhos se encontram.

Figura 2.

Respostas das famílias à questão: Lê histórias para o seu filho(a)?

Lê histórias ao seu filho(a)?

7 respostas



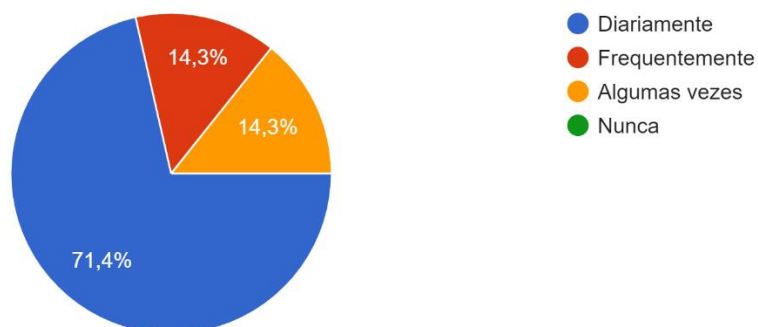
À segunda questão “Lê histórias ao seu filho(a)?”, foi igualmente possível de observar uma consonância nas respostas uma vez que 100%, ou seja, a totalidade dos pais responderam afirmativamente.

Figura 3.

Respostas das famílias à questão: Se sim, com que frequência?

Se sim, com que frequência?

7 respostas



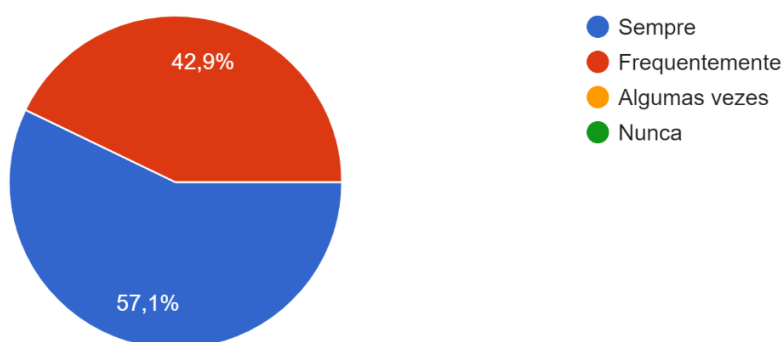
Na terceira questão “Se sim, com que frequência?” podemos observar a frequência com que leem livros aos seus filhos e apesar de haver uma maioria a referir que o faz diariamente, correspondendo a 71,4%, os restantes, realizam frequentemente, 14,3% e algumas vezes, igualmente com 14,3%.

Figura 4.

Respostas das famílias à questão: O seu filho(a) tem contacto com diversos livros diariamente?

O seu filho(a) tem contacto com diversos livros diariamente?

7 respostas



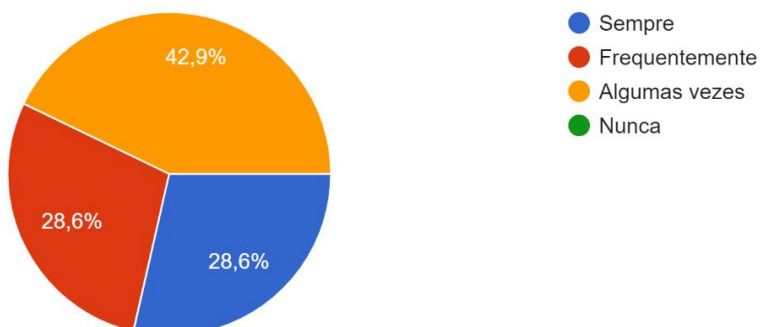
Na quarta questão “O seu filho(a) tem contacto com diversos livros diariamente?” é possível verificar que as respostas dos pais se dividem entre duas opções, “Sempre”, contando com a maioria das respostas, 57,1% e “Frequentemente” contando com 42,9% das respostas.

Figura 5.

Respostas das famílias à questão: O seu filho(a) explora livros de forma autónoma?

O seu filho(a) explora livros de forma autónoma?

7 respostas



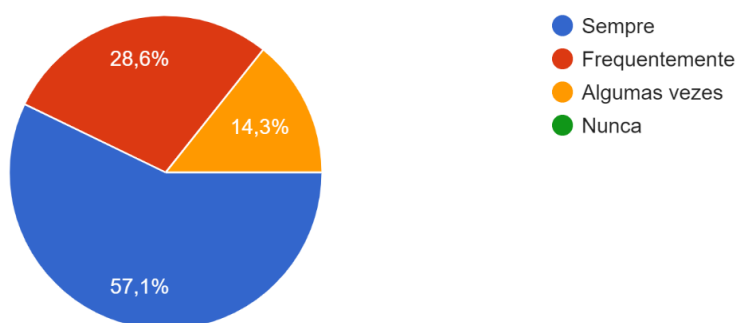
À quinta questão “O seu filho(a) explora livros de forma autónoma?”, a opção que a maioria escolheu foi “Algumas vezes”, 42,9%, os restantes pais responderam que os seus filhos exploram os livros sempre de forma autónoma, 28,6% e com a mesma percentagem, frequentemente.

Figura 6.

Respostas das famílias à questão: O seu filho(a) costuma pedir para lhe ler histórias?

O seu filho(a) costuma pedir para lhe ler histórias?

7 respostas



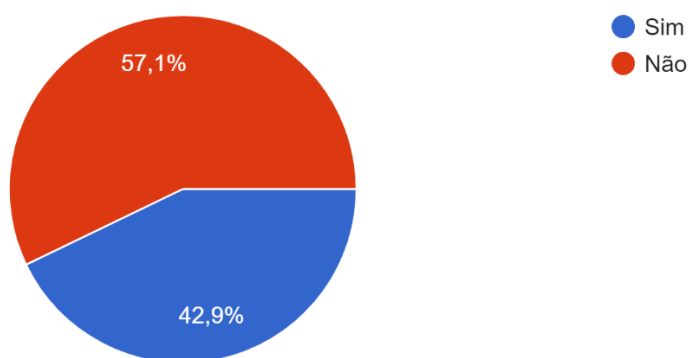
Na sexta questão “O seu filho(a) costuma pedir para lhe ler histórias?”, podemos constatar que mais de metade, 57.1% dos pais responderam que os seus filhos costumam sempre pedir para lhes lerem histórias, 28,6% referiram que os filhos pedem frequentemente, e o menor valor do gráfico, com 14,3% que representa a opção “Algumas vezes”.

Figura 7.

Respostas das famílias à questão: Lê para o seu filho(a) em diversos suportes?

Lê para o seu filho(a) em diversos suportes?

7 respostas

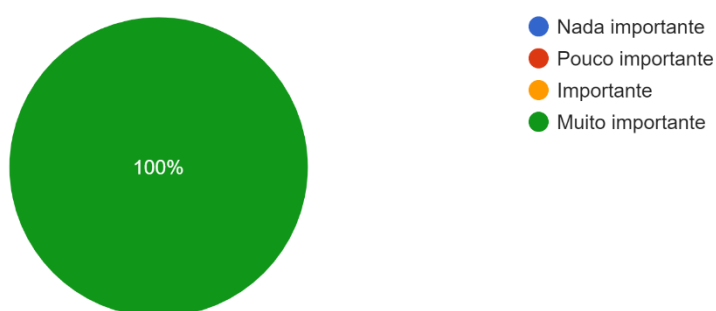


Na sétima questão “Lê para o seu filho(a) em diversos suportes?” podemos concluir com a análise deste gráfico que mais de metade dos pais, 57,1% não leem para os filhos em diversos suportes, recorrendo ao livro como objeto de leitura, sendo que 42,9% utilizam diversos suportes para a leitura (tablet e computador).

Figura 8.

Respostas das famílias à questão: Para si qual a importância dos livros e das histórias nesta idade?

Para si qual a importância dos livros e das histórias nesta idade?
7 respostas

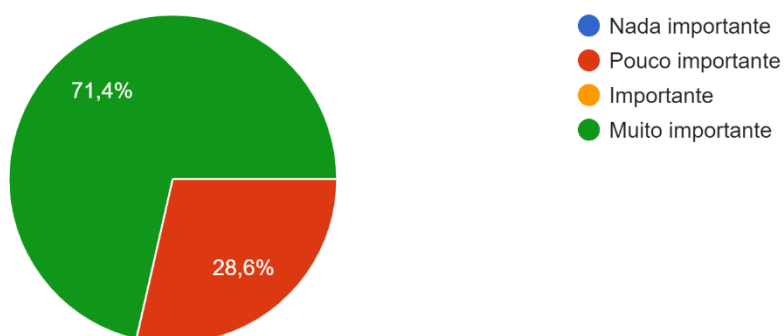


À oitava questão “Para si qual a importância dos livros e das histórias nesta idade?” tal como é possível observar no gráfico acima apresentado, todos os pais consideram muito importante os livros e as histórias nesta faixa etária (100%).

Figura 9.

Respostas das famílias à questão: Que importância dá à existência de um espaço para a leitura na sala?

Que importância dá à existência de um espaço para a leitura na sala?
7 respostas



Por fim, à nona e última questão “Que importância dá à existência de um espaço para a leitura na sala?”, em conformidade com o gráfico apresentado, 71,4% respondeu ser muito importante e 28,6% respondeu ser pouco importante.

Concluindo, através da análise das concepções dos diferentes intervenientes em relação ao espaço da biblioteca, é consensual que a existência do espaço de leitura é importante na sala, assim como a importância dada aos livros. É ainda possível concluir que o interesse pelos livros está presente no grupo, no entanto o interesse pelo espaço de leitura dos mesmos não, explorando assim os livros nos diversos espaços da sala, fora da biblioteca.

Para além da entrevista apresentada anteriormente, realizei ainda outra no decorrer da investigação, com o intuito de compreender as concepções das crianças acerca dos hábitos de leitura de modo a conhecer os seus hábitos de leitura em casa e as suas concepções acerca dos livros, conhecendo o significado e importância atribuído pelas mesmas.

Relativamente ao gosto pela leitura, das 18 crianças da sala, 14 crianças responderam que gostavam de ler e 4 referiram que não gostavam, sendo assim possível constatar que mais de metade das crianças gostam de ler.

À questão relativa aos hábitos de leitura em casa, houve uma diversidade de respostas, entre as quais, 3 crianças responderam que liam sozinhas em casa, 2 que os pais leem quando vão para a cama, mas que também leem sozinhas, 6 crianças referiram que leem com a mãe e com o pai, 2 leem com a mãe, 1 com a irmã, 2 com a mãe e a avó, 1 com o pai e outra refere que lê com a mãe e por isso já sabe algumas histórias.

Podemos então concluir que de um modo geral as leituras em casa ocorrem com os pais, irmãos e avós e algumas das crianças já leem livros sozinhas em casa. Mata (2008) refere que apesar de a leitura poder ser uma atividade individual pode também ser partilhada, principalmente nesta faixa etária uma vez que as crianças como não sabem ler, alguém lhes lê as histórias. Tussi e Rösing (2009, citado por Balça, et al. 2017) atribuem à família o papel de mediadora de leitura, realçando o seu papel de aproximador, referindo que é a família que proporciona “os primeiros contactos da criança com o livro, a aproximar os primeiros livros, de forma prazerosa e afetiva” (p.715).

O grupo atribui diversos significados ao livro, sendo que se centrou em ser “uma coisa para ler, para ver a história”, referido por 9 crianças, 2 das crianças responderam ser uma história para ler, e as restantes foram bastante diversificadas, uma respondeu que era um livro, que tinha páginas e que era para ler, outra que era para ler e arrumar certinho, outra que era para ler em silencio, trocar com os outros colegas e guardá-los direitos, outra referiu que era uma capa e umas páginas que estão dentro dos livros e para ler temos de o abrir, outra disse que tinha imagens e letras para ver, outra respondeu que era uma coisa da biblioteca e servia para ler e por fim, uma outra criança referiu ainda que era uma coisa que se compra nas lojas para levar para casa e ler e que há vários tipos de histórias.

Relativamente à importância dos livros, 4 crianças do grupo referiram que os livros são importantes porque ensinam a ler e a escrever, 5 responderam que são importantes porque gostam de ler e aprender coisas, 3 crianças referiram que são importantes porque gostam muito dos livros, 2 referiram que não se podiam estragar, uma disse que através dos livros depois sabiam ler e aprendiam a contar histórias, outra disse que eram importantes porque são coisas que leem porque gostam de histórias, outra referiu que eram porque tinham bonecos para ver e por fim uma criança referiu que era muito importante saber ler e os livros mostram muitas coisas e imagens para conhecerem.

A importância que as crianças atribuem à leitura pode partir da compreensão da funcionalidade da mesma e da sua utilidade, ou seja, reconhecer que através dela é possível obter respostas para diversas questões, que podemos aprender novos conhecimentos e estarmos informados (Mata, 2008).

As conceções sobre a funcionalidade da linguagem escrita “dependem da qualidade, da frequência e do valor das atividades de leitura e escrita desenvolvidas pelos (...) educadores (...) que, enquanto promotores e mediadores de experiências significativas de aprendizagem, têm um papel decisivo a este nível” (Martins, et al., 2020, p.4).

4.4.2. “Queria mudar a biblioteca” (J.E) - Reorganização do espaço da biblioteca pela voz das crianças

Tendo como base a entrevista realizada às crianças de modo a perceber quais as mudanças que gostariam de realizar na biblioteca (analisada no tópico anterior), foi possível iniciarmos em conjunto a nova organização do espaço da biblioteca.

De modo a motivar as crianças para a exploração da área da biblioteca, realizámos ainda dois livros da sua própria autoria para posteriormente serem colocados nas prateleiras da biblioteca juntamente com os restantes livros. Os livros realizados foram intitulados “O mistério dos animais que nascem dos ovos” e “O nosso livro de rimas” (cf. Anexo A, subcapítulo 4.9.4., p.244).

“Num momento de grande grupo, construímos uma história acerca do que nascia dos ovos. À vez, ia retirando um ovo dentro de um saco, cada ovo com uma cor diferente e cada vez que retirava questionava uma criança o que poderia estar lá dentro. À medida que a criança referia o que poderia lá estar dentro do ovo, escrevi numa folha de modo a construímos a história. Posteriormente, cada criança realizou a ilustração da frase que tinha referido e decidimos em conjunto o nome que teria o livro, após várias ideias, ficou “O mistério dos animais que nascem dos ovos” (Nota de campo dia 5.4.2021).

“Individualmente, cada criança referiu duas palavras que rimavam e ilustrou-as numa folha, posteriormente as folhas foram plastificadas e coladas com velcro em cartolina para formar um livro interativo de rimas em que as crianças podem retirar e colar sempre que desejem” (Nota de campo dia 3.5.2021).

Ao longo de todo o processo de organização do espaço, a participação das crianças teve um papel fulcral uma vez que todas as mudanças realizadas foram idealizadas pelas mesmas e foram postas em prática também por elas com o meu auxílio. Tomás (2007) caracteriza o conceito de participar como sendo “influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (p.49).

Posteriormente, realizámos uma seleção conjunta das alterações que iríamos fazer, sendo estas: colocar almofadas no chão, luzes na parede, colocar os livros em prateleiras, fazer uma decoração da biblioteca pendurando no teto diversos elementos e realizar fantoches. Posto isto, algumas das decisões iniciais tiveram algumas adaptações devido a constrangimentos que foram surgindo. Relativamente às almofadas não foi possível devido à situação atual e os fantoches que seriam realizados não foram devido ao pouco tempo que tivemos, ainda que tenham sido realizadas novas

personagens para o flanelógrafo de acordo com as escolhas das crianças (cf. Anexo A, subcapítulo 4.9.5., p.245).

“Em grupo, as crianças votaram quais eram as novas personagens que queriam colocar no flanelógrafo. As personagens escolhidas pelos mesmos foram os Três porquinhos, a Carochinha e o Capuchinho Vermelho. No computador, escolheram com o meu auxílio as imagens que gostariam de imprimir” (Nota de campo dia 5.5.2021).

De seguida, demos início às alterações propostas, começando por retirar da área da biblioteca a casinha com os bonecos. Posteriormente as crianças realizaram a seleção dos livros que queriam colocar na biblioteca e dos que não queriam ou estavam estragados.

“Antes de realizarmos a seleção dos livros que seriam colocados na biblioteca, retirámos a casinha da mesma. Após retirarmos a casinha, as crianças separaram os livros em dois grupos, os que estavam estragados e não iam para a biblioteca e os que estavam bons e queriam que fossem” (Nota de campo dia 28.4.2021).

Tal como referi anteriormente, o grupo decidiu fazer uma decoração para colocar pendurada no teto da biblioteca, e inicialmente referiram que seria de acordo com as estações do ano ou com alguma festividade. No entanto, no momento de realizar as decorações as ideias eram diversas então chegaram a um consenso e resolveram realizar corações com tintas e desenhar arco íris, borboletas e flores (cf. Anexo A, subcapítulo 4.9.6., p.246).

“Fizemos as decorações para a biblioteca, as crianças escolheram qual a decoração que queriam fazer, algumas escolheram apenas uma opção e outras escolheram várias, entre as quais: decorar os corações com tintas, outras desenharam arco íris, outras borboletas e outras flores” (Nota de campo dia 30.4.2021).

Posteriormente demos início à categorização dos livros de modo a organizá-los nas diferentes prateleiras (cf. Anexo A, subcapítulo 4,9,7., p.246). Cada criança selecionou um livro para colocar na respetiva prateleira, realizando também a identificação da sua categoria.

“Em conjunto, decidimos quais seriam as cores e as categorias de organização dos livros. A cor azul seria para os livros contruídos pelo grupo, a cor verde para os livros de conhecimento do mundo, o cor de rosa correspondia aos livros de outras línguas (inglês e espanhol) e por fim, o roxo correspondia às histórias infantis. Cada criança, à vez, selecionou um livro e com uma caneta desenhou uma bola da cor da categoria à qual o seu livro correspondia e colou na lombada do livro” (Nota de campo dia 5.5.2021).

Após a organização dos livros nas prateleiras por parte de todos os elementos do grupo, foi possível verificar que pelas suas reações consideravam ser poucos livros em cada prateleira (cf. Anexo A, subcapítulo 4.9.8., p.247).

Uma vez que a diversidade de livros era pouca, como estratégia de melhorar esse aspeto e ao mesmo tempo promover o envolvimento das famílias, questionei a educadora se seria possível solicitar a participação das famílias contribuindo com um livro para a área da biblioteca. No entanto, após a educadora cooperante falar com a coordenação, consideraram não ser oportuno naquele momento, referindo que seria mais vantajoso as crianças explorarem os livros e materiais novos (personagens do flanelógrafo) presentes no espaço da biblioteca.

De seguida, as crianças com o meu auxílio colocaram as luzes penduradas na parede (cf. Anexo A, subcapítulo 4.9.9., p.247) da biblioteca. Uma das crianças do grupo tinha referido que gostaria de ter na biblioteca um sinal para que os colegas fizessem silêncio quando estavam naquela área pois gostava de ler tranquilo e sem barulho, então, a criança em questão escolheu a imagem e o local onde gostaria de colocar a imagem (cf. Anexo A, subcapítulo 4.9.10., p.248) e colou-a na parede por cima das prateleiras dos livros.

Uma vez que não foi possível colocar almofadas no chão, tal como grande parte das crianças tinha solicitado, colocámos duas cadeiras no espaço da biblioteca. Questionei à educadora se haveria a possibilidade de colocar um tapete no chão tal como há em outras áreas da sala, no entanto não havia mais disponíveis na organização. Ainda assim, consegui encontrar fora do contexto um tapete que fosse possível desinfetar diariamente e colocámos no chão com as duas cadeiras por cima. A reação ao tapete novo foi bastante efusiva e positiva, demonstrando bastante entusiasmo quando o viram (cf. Anexo A, subcapítulo 4.9.11., p.248).

“Colocámos um tapete novo na biblioteca. Todas as crianças que iam chegando à biblioteca referiam como era bonito e diferente aquele novo tapete. As crianças saltaram em cima dele e deitaram-se no mesmo. Foi notório o entusiasmo das crianças com a novidade da biblioteca, o tapete” (Nota de campo dia 5.5.2021).

Concluindo, a participação ativa das crianças ao longo de todo o processo de reorganização da biblioteca promoveu um maior contacto das mesmas com a área assim como com os materiais uma vez que todas as mudanças realizadas no espaço e materiais foram idealizadas pelas crianças.

De acordo com Silva et al. (2016) as crianças desenvolvem a independência e autonomia tendo conhecimento acerca da forma como o espaço está organizado e como pode ser utilizado, participando na organização do mesmo, tendo a seu cargo a tomada de decisões e escolhas acerca das mudanças a realizar.

4.4.3. “Uau, a biblioteca ficou tão linda” (C.A) - Influência da reorganização do espaço da biblioteca nas práticas das crianças

Após a reorganização da biblioteca tinha o intuito de colocar novamente as questões que tinham sido colocadas inicialmente para comparar as respostas do grupo em relação ao espaço da biblioteca, no entanto não foi possível devido ao curto tempo.

No entanto, foi possível realizar tal como no início as folhas da frequência da escolha das áreas de modo a que as crianças no momento da seleção da área para a qual queriam ir seleccionavam com um círculo no respetivo dia (cf. Anexo A, subcapítulo 4.6.2., p.232).

Tabela 2.

Frequência da escolha das áreas depois da reorganização da biblioteca

Frequência da escolha das áreas depois da reorganização da biblioteca						
	Biblioteca	Faz de conta	Artes Plásticas	Garagem	Tapete (Jogos)	Letras
Quinta-feira- 6	25	30	14	19	10	3

Sexta-feira- 7	10	4	17	6	7	0
Segunda-feira- 10	7	22	20	15	14	5
Terça-feira- 11	1	4	11	7	0	0
Quarta-feira- 12	3	4	6	5	1	0
TOTAL	46	64	68	52	32	8

Tabela 3.

Comparação da frequência da escolha das áreas antes e depois da reorganização da biblioteca

Comparação da frequência da escolha das áreas antes e depois da reorganização da biblioteca		
	Total antes da reorganização	Total depois da reorganização
Biblioteca	18	46
Faz de conta	52	64
Artes Plásticas	79	68
Garagem	64	52
Tapete (Jogos)	34	32
Letras	14	8

Tal como podemos observar nas tabelas acima, o total da escolha das áreas foi, da biblioteca 46, do faz de conta 64, das artes plásticas 68, da garagem 52, do tapete 32 e das letras 8.

Assim, como se pode verificar, todas as áreas tiveram uma diminuição do número de escolhas, à exceção da área do faz de conta e da biblioteca em que é visível um aumento significativo do número de vezes que esta era escolhida, estando entre as mais

escolhidas pelo grupo, tendo sido possível verificar durante as escolhas dos mesmos a curiosidade e o entusiasmo pelos novos materiais.

Ainda assim, como podemos verificar na *tabela 2*, houve um aumento significativo nos primeiros três dias, nos restantes dias, o aumento não foi tão visível pois, devido à situação atual, a educadora priorizou os momentos no exterior.

As reações à reorganização da biblioteca foram diversas, mas todas bastante positivas, as crianças demonstraram curiosidade em explorar o novo espaço e os novos materiais, e apresentaram ainda ter um maior cuidado com os livros.

“A CA. quando chegou à sala olhou para a biblioteca e disse “Tantas luzes, uau, a biblioteca ficou tão linda” (Nota de campo dia 6.5.2021).

“A CL. e o T. estavam a limpar o móvel onde estão inseridos os livros. A CL. colocou água num pano e ia limpar também as prateleiras e o T. disse “Cuidado CL.! Não podemos estragar os livros!” (Nota de campo dia 6.5.2021).

“Quando o MG. chegou à sala as luzes da biblioteca ainda se encontravam apagadas e ele questionou à educadora “Porque é que as luzes da biblioteca estão desligadas?” ao que a educadora lhe respondeu que só tinham chegado agora à sala e que já ia ligar” (Nota de campo dia 6.5.2021).

Através dos registos de observação realizados, foi possível comprovar que o facto de terem livros da sua autoria no espaço da biblioteca juntamente com os restantes, motivou diversas crianças a escolherem esta área. Tal como podemos observar nas seguintes notas de campo:

“A CL. e o P. escolheram a área da biblioteca e sentaram-se a ver o livro construído por todos “O mistério dos animais que nascem dos ovos” (Nota de campo dia 5.5.2021).

“O MN. e A. escolheram a área da biblioteca e sentou-se cada um na sua cadeira, e o MN. pegou no livro “O mistério dos animais que nascem dos ovos” e começou a ler para a A.” (Nota de campo dia 6.5.2021).

“A CL. e o GA. sentaram-se nas cadeiras na área da biblioteca a ler cada um o seu livro, a CL. estava a ler o livro “O mistério dos animais que nascem dos ovos” que foi construído pelo grupo. O GA. apesar de estar a ler o seu livro, por vezes

ia também vendo o que a CL. lhe mostrava no outro livro” (Nota de campo dia 7.5.2021).

“Eu estava sentada numa mesa da sala e a CL. e o T. dirigiram-se até mim com o livro construído pelo grupo acerca do mistério dos ovos. Estavam a ver a ilustração que cada um tinha realizado e questionaram-me de quem eram as restantes ilustrações” (Nota de campo dia 7.5.2021).

De acordo com Mata (2008) a diversidade dos livros integrados na biblioteca é um fator a ter em particular atenção assim como construir livros com as crianças e integrá-los nesta área, levando-as a conhecer as particularidades e características de cada um.

Para além da leitura dos livros construídos pelo grupo, as crianças também realizaram leituras dos restantes livros depois da mudança, no espaço da biblioteca, ao contrário do que acontecia antes da reorganização da mesma.

“O T., o P., a CA. e a A. escolheram ir para área da biblioteca, apesar de só haverem duas cadeiras na área, foram buscar mais duas para todos se sentarem a ler. Cada um foi buscar um livro e sentou-se a ler” (Nota de campo dia 6.5.2020).

“A CL. foi para a área da biblioteca e sentou-se numa cadeira a ler um livro. A BO. foi ter com ela e sentou-se na outra cadeira e a CL. leu a história para a BO. Depois a BO. foi buscar um livro para ela ler” (Nota de campo dia 6.5.2021).

“A CA. escolheu a área da biblioteca, retirou um livro da prateleira e sentou-se no chão a ler sozinha” (Nota de campo dia 7.5.2021).

O flanelógrafo, antes da reorganização da biblioteca, eram poucas as vezes que era utilizado pelo grupo. Por outro lado, depois das mudanças realizadas no espaço da biblioteca, foi bastante evidente a curiosidade das crianças em explorarem as novas personagens que o flanelógrafo continha.

“O T. e a CA. dirigiram-se até à área da biblioteca e exploraram as novas personagens do flanelógrafo, a CA. pegou na carochinha e T. nos animais. A CA. dizia “Quem quer casar com a carochinha?” e o T. com os animais respondia-lhe “Quero eu, quero eu”” (Nota de campo dia 7.5.2021).

“O FA., o JO. e o MG. escolheram a área da biblioteca e exploraram as personagens do flanelógrafo, recriando os contos dos Três porquinhos e do Capuchinho Vermelho” (Nota de campo dia 7.5.2021).

Assim, tendo como base as evidências apresentadas, foi possível concluir que a reorganização do espaço da biblioteca teve uma influência positiva nas práticas das crianças, uma vez que estas começaram a escolher mais vezes o espaço da biblioteca para a leitura dos livros, assim como para a exploração do flanelógrafo.

4.4.4. Conclusões do estudo

Após a análise dos dados realizada nos pontos anteriores, importa relatar as conclusões do estudo em questão.

Deste modo, ao longo dos vários pontos foi possível concluir que as concepções dos diferentes intervenientes em relação à leitura, aos livros e ao espaço da biblioteca assim como a importância dos mesmos, é consensual para todos os intervenientes do processo. Todos referem ser importante a existência de um espaço para a exploração dos livros e atribuem uma grande importância aos mesmos.

Foi também possível concluir que houve uma mudança significativa no interesse das crianças nas escolhas e na utilização do espaço. Dado que antes da reorganização da biblioteca raros eram os momentos de leitura, assim como estes decorrerem no espaço destinado à mesma.

Dito isto, considero que o espaço da leitura deve ser pensado de forma estratégica, e é um espaço que se destina à sua função específica, a leitura, devendo ser organizado para esse efeito. E é por isso importante que o ambiente seja organizado de modo a encorajar a exploração dos livros e a sua interpretação, com o intuito de transmitir confiança e segurança para que as crianças explorem livremente as suas primeiras tentativas de leitura e de interpretação da escrita, criando um ambiente que promova o prazer e satisfação pela leitura (Mata, 2008).

Constatando ainda as mudanças que ocorreram e a sua influência na prática das crianças, foi possível observar que estas foram positivas uma vez que ao dar-mos voz às crianças, valorizando sua participação e ideias ao longo de todo o processo de intervenção, considerando-as como agente do processo educativo, promove uma maior

motivação para a escolha da área em questão, assim como para explorar os materiais lá existentes.

Marchão (2016) defende que a voz da criança deve ser tida em conta como um fator principal no processo educativo, referindo ainda que quando o educador as escuta cria interações e desafios estimulantes, contribui para a construção de um pensamento mais crítico e elaborado, assim como contribui para desenvolver a competência das crianças para a realização das suas próprias escolhas.

Ainda assim, considero que poderiam ter sido feitas mais alterações se o tempo tivesse permitido e se não tivessem surgido alguns constrangimentos. Como por exemplo, disponibilizar almofadas no chão de modo a tornar um ambiente mais acolhedor e confortável e por fim, procurar outras estratégias para haver mais variedade de livros, com qualidade, tanto quanto à escrita como às ilustrações, para além da tentativa de envolvimento das famílias no processo.

Para além da quantidade de livros disponibilizados é também importante que ter em conta também a qualidade dos mesmos, pois quanto mais livros houverem e quanto maior for a sua qualidade, “melhor será o desenvolvimento de competências nas crianças, quer em nível da linguagem oral quer em nível da aprendizagem da leitura e da escrita” (Balça, et al., 2017, p.715).

É importante que esta área seja organizada de forma confortável e acolhedora para as crianças, incluindo almofadas para que possam explorar os livros confortavelmente (Post & Hohmann, 2011).

Os livros são a parte fulcral desta área, e atraem as crianças pela curiosidade de descobrirem o que se encontra dentro dos mesmos, por isso, é importante ter uma vasta variedade de livros para que possam ter contacto com diversos tipos e renovar com frequência os livros de modo a estimular a curiosidade das crianças e a cativar a exploração das novas obras (Balça, 2011; Post & Hohmann, 2011).

Concluindo, é possível afirmar que a reorganização do espaço da biblioteca teve uma influência positiva na ação das crianças, uma vez que o interesse e curiosidade pela biblioteca foram notórios, escolhendo ir para esta área mais vezes do que anteriormente e explorarem diversos materiais que na organização anterior da biblioteca não exploravam (flanelógrafo).

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | ' ' | | ' ' |

A identidade profissional é caracterizada por Sarmento (2009) como sendo “uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48).

É através destas interações referidas anteriormente que os valores profissionais se constroem, “facilitando a percepção de cada educadora de infância como um elemento significativo de um grupo profissional” (Sarmento, 2009, p.48).

Assim, de modo a realizar um balanço de ambas as práticas profissionais supervisionadas (PPS), considero que tanto a PPSI em creche como a PPSII em JI, uma vez que me deram a possibilidade de ter contacto com crianças de diversas idades, foram essenciais para que em conjunto com todos os conhecimentos e aprendizagens adquiridos ao longo de todo este percurso académico construísse a minha identidade profissional enquanto educadora de infância.

É importante também referir que a construção da minha identidade profissional não seria possível sem as relações estabelecidas ao longo das PPS, tanto com as equipas educativas de ambas as organizações socioeducativas, como as crianças de ambos os grupos e as respetivas famílias.

Relativamente à PPSI, foi o meu primeiro contacto com crianças em contexto de creche, e por isso tornou-se bastante significativo. Inicialmente a dúvida e o receio estiveram bastante presentes neste estágio pois seria a primeira vez que iria participar nos momentos da rotina de crianças mais pequenas e ainda realizar propostas com as mesmas.

No entanto, apesar dos receios e constrangimentos existentes esforcei-me e adaptei-me ao longo do percurso, e os desafios que surgiram ao longo do mesmo serviram para superar as dificuldades sentidas, refletir e modificar os aspetos a melhorar.

No decorrer de todo este percurso, destaco a importância que a observação teve e que terá ao longo de toda a minha prática enquanto educadora. No sentido em que o educador ao realizar observações significativas e escutar as crianças, conhece e aprende mais sobre cada criança e as suas características, desenvolvendo com elas

relações de confiança e assegurando ter bases para realizar o planeamento, indo ao encontro e com o intuito de estimular os interesses e necessidades individuais das crianças (Parente, 2012).

Assim, “a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas, sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem.” (Silva et al., 2016, p.11).

Através da realização das reflexões semanais foi possível concluir o que tinha corrido bem, o que poderia ter corrido melhor e o que podia ter feito para isso acontecer, servindo de exemplo para as planificações seguintes.

De acordo com Silva et al. (2016) avaliar consiste neste processo de reflexão acima referido, no sentido de sustentar as decisões acerca do planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação.

Posto isto, a planificação e avaliação são consideradas interdependentes uma vez que “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Silva et al., 2016, p.13).

Concluindo, o processo de avaliação é um processo contínuo que permite refletir sobre o que foi realizado e permite ao educador proporcionar novos momentos de aprendizagem planeados com base numa avaliação realizada anteriormente. A observação tem um papel fulcral na avaliação e por consequência no planeamento.

Neste sentido, em relação às crianças, procurei criar uma relação positiva, afetuosa e de confiança com cada uma das crianças do grupo, considerando cada uma delas como um ser único e individual, procurando sempre ir ao encontro dos seus interesses e promovendo a sua participação ativa, como sujeito e agente do processo educativo.

A participação ativa da criança como sujeito e agente do processo educativo pressupõe que seja ouvida, que sejam valorizados os seus conhecimentos e competências e que participe no planeamento e avaliação do currículo, sendo esta participação uma estratégia de aprendizagem (Silva, et al., 2016).

A escuta das crianças associa-se ao empenhamento dos profissionais nos processos de planeamento, de ação e de reflexão das suas práticas, e associa-se a uma intervenção concentrada e persistente, motivada e atraída, expressando-se na capacidade para mediar as aprendizagens através da sua sensibilidade e do modo como estimulam e como promovem a autonomia da criança num determinado ambiente educativo (Marchão, 2016, p.50).

No que diz respeito à equipa educativa, a cooperação, colaboração, o respeito e a entreajuda foi algo que sempre tive e tenciono ter em atenção, privilegiando sempre o trabalho de equipa uma vez que este promove um ambiente educativo seguro e tranquilo para as crianças.

O trabalho de equipa é um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p.27).

De acordo com Boavida e Ponte (2002) o termo colaboração utiliza-se quando os diversos intervenientes trabalham em conjunto, não numa relação hierárquica, mas sim numa base de igualdade com o intuito de se ajudarem mutuamente e atingirem objectivos benéficos para todos.

Ao falarmos de colaboração, é impossível não pensar também nas famílias e na importancia de uma relação de parceria com as mesmas. Ainda que a relação com a família tenha tido alguns constrangimentos devido à pandemia, não tendo sido possível o contacto direto com as famílias para além dos momentos de acolhimento na creche e, no jardim de infância apenas ocorreu presencialmente em alguns momentos na entrada da organização e virtualmente ao longo das sessões online no decorrer do confinamento, considero uma mais valia a participação e o envolvimento das famílias em todo este processo.

Para uma parceria eficaz, é necessário haver responsabilidades partilhadas entre os parceiros assim como haver comunicação regular entre o contexto educativo e as famílias (Mata & Pedro, 2010).

Mata e Pedro (2010) referem que os educadores “quando conseguem promover parcerias com as famílias, levam a uma aproximação destes dois contextos, encontrando formas partilhadas e com sentido para ambos contribuírem para a educação das crianças” (p.25).

Por fim, importa refletir acerca do papel do educador, que eu pude ter contacto ao longo das PPS, não só através das educadoras cooperantes que tive o prazer de ter comigo em sala, como também por ter tido o papel de educadora estagiária. Permitiu-me ter uma maior noção de como será o meu futuro próximo enquanto educadora.

Dito isto, algo que sempre procurei foi ter em conta os interesses das crianças e reconhece-las como seres únicos, Mendes (2015) refere que um educador deve reconhecer os interesses, necessidades e ter em atenção os ritmos de aprendizagem de cada criança, agindo de forma responsiva aos desafios que ao longo da sua prática lhe são colocados.

Em relação à gestão do currículo, o educador deve assumir um papel ativo e dinâmico tendo em atenção as especificidades do grupo e de cada criança individualmente, fazendo uma gestão flexível do currículo porque apesar das orientações curriculares existentes, este deve ser “reflexivo e crítico, profundamente conhecedor do contexto institucional em que se insere, do grupo e da criança, não esquecendo o enquadramento familiar em que esta se move” (Mendes, 2015, p.142).

Em suma, considero que as PPS foram momentos importantes da minha formação profissional, adquiri diversas aprendizagens através do contacto com diferentes grupos, equipas educativas e ambientes educativos diferentes, contribuindo para a construção da minha identidade profissional e para a identificação de valores e princípios que tenciono que me acompanhem, pessoal e profissionalmente e pôr em prática futuramente na minha ação pedagógica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

Terminando este relatório, importa fazer um balanço acerca do percurso até aqui, balanço este que considero ser bastante positivo na medida em que houve uma evolução bastante significativa da minha parte, uma vez que procurei ultrapassar as minhas dificuldades e trabalhar nas mesmas exigindo mais de mim e adaptando-me às situações.

Tanto a realização deste relatório como os períodos de PPS tiveram uma influência significativa na consolidação de aprendizagens e de estratégias a desenvolver enquanto futura educadora de infância.

Algumas das dificuldades sentidas estiveram relacionadas com o ponto da investigação do relatório, tanto a parte de análise dos dados por esta não ter sido possível de realizar no relatório da PPSI, como também no que diz respeito ao tema da investigação uma vez que inicialmente iria dar continuidade ao tema que tinha surgido na PPSI, o jogo simbólico, no entanto, considerei mais vantajoso para o grupo a reorganização da biblioteca.

No entanto, devido à situação atual, a investigação não teve continuidade durante o confinamento pois tratava-se de uma investigação-ação. Assim, teria de alterar a metodologia da investigação para um estudo de caso relacionado igualmente com o tema da emergência da escrita e da leitura.

Felizmente foi possível voltarmos para os contextos de estágio e dar seguimento à reorganização da biblioteca, porém o tempo era reduzido até ao final do estágio, portanto toda a reorganização foi realizada num curto período de tempo e gostaria de ter tido mais tempo para observar e registar a influência da organização da biblioteca nas práticas de leitura das crianças.

Ainda assim, a investigação realizada contribuiu para a construção de um conhecimento aprofundado e fundamentado acerca da temática em questão, neste caso a emergência da escrita e da leitura e ainda a aquisição de aprendizagens de todos os conceitos associados a uma investigação.

Através da investigação em questão, foi possível concluir que a organização da biblioteca tem influência nas práticas leitoras das crianças, uma vez que após a reorganização do espaço da biblioteca o grupo passou a utilizá-lo para o seu fim, a leitura, ao contrário do que realizava anteriormente, para brincar numa casa de bonecas

e que o educador tem também um papel importante na fomentação do interesse pela leitura e pelo livro.

Posto isto, o educador deve “estimular esse contacto permanente com o livro de modo a que a criança se sinta cada vez mais motivada e fascinada pelo universo dos livros e da leitura” (Mendes, 2015, p.144).

Em suma, considero este percurso apesar de todos os constrangimentos e dificuldades, foi sem sombra de dúvidas bastante enriquecedor e potenciou diversas aprendizagens e conhecimentos através das relações estabelecidas com as crianças, as equipas educativas e as famílias que levarei para o meu futuro, não só profissionalmente como pessoalmente.

“Um livro chama outro livro. E conseguir que as crianças adquiram hábitos de leitura duradouros exige, entre outras coisas, professores convictos e entusiastas, capazes de as contagiar com esse gosto”

(Sobrino, 2000)

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' '

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Balça, A. C. P (2011). *Vamos à biblioteca! - O papel da biblioteca escolar na formação de crianças leitoras*. Revista Nuances, v.13 nº 14, 207-220
- Balça, A., Azevedo, F. & Barros, L. (2017). *A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura*. Revista de Educação Pública, 26(63), 713-727.
- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In GTI (Eds.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). APM.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardona, M. J. (Coord.), Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). *O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche*. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (pp.113-138). Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T., M. (2010). *Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil*. Faculdade de Educação da USP.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó
- Marchão, A. (2016). *Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância*. Revista Lusófona de Educação, 32, 47-58.
- Martins, M. A., & Niza, I. (2014). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta

- Martins, A. M. (2019). A aprendizagem da leitura. In F. Veiga (Ed.) *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico*. Cap. 10, pp. 373-406. Climepsi Editores.
- Martins, M. A., Albuquerque, A., Almeida, T., Silva, A. C., Salvador, L., Rato, L. M. & Santos, A. I. (2020). *Práticas de literacia em jardim-de-infância em Portugal: O que dizem os educadores*. Centro de Investigação em Educação- ISPA.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita- Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação das famílias- Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação.
- Matos, M. (2012). *Vamos falar de... Reuniões de pais e trabalho com famílias*. Cadernos de Educação de infância nº 97.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER: Revista de educação, 2(2), 49-65.
- Mendes, T. (2015). *Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora*, volume 17, nº 35, 140-150
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação* (pp.141-159). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação* (pp.61-108). Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche. Para aprender sobre a criança*. CNIS
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche. Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.

- Post & Hohmann (2011). *Tender Care and Early Learning- Supporting Infants and Toddlers in Child Care Settings* (S. Baía, Trad.) High/Scope Educational Research Foundation. (Obra original publicada em 2000).
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006). «*Não, não somos jornalistas*». *Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Roldão, M. C. (2007). *Dossier: Trabalho colaborativo dos professores*. Noesis, pp. 24-29.
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. Locus Soci@l, 2, 46- 64.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J., (1997). *A língua materna na Educação Básica- Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação
- Smith, P. K. & Pellegrini, A. (2013). Learning Through Play. In P. K. Smith (Ed.), *Play. Encyclopedia on Early Childhood Development*.
- Sobrinho, J. G., (2000). *A criança e o livro, a aventura de ler*. Porto Editora.
- Tomás, C. (2007). “*Participação não tem Idade*” *Participação das Crianças e Cidadania da Infância*. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 45–68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Villas-Boas, M. A. (2009). *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Universidade de Lisboa.

ANEXOS

| | ' ' | | ' '

ANEXO A

Portfólio da Prática Profissional
Supervisionada II

| | ' ' | | ' ' |