

***“DÉBORA, QUAL FOI O
LIVRO QUE TROUXESTE
HOJE?”***

A potencialidade dos livros
na educação pré-escolar

Relatório da UC Seminário de Apoio à Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

DÉBORA ELISABETE CRUZ BENTO

Julho 2014

***“DÉBORA, QUAL FOI O
LIVRO QUE TROUXESTE
HOJE?”***

A potencialidade dos livros
na educação pré-escolar

Relatório da UC Seminário de Apoio à Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação da Professora Mary Katherine Martins e Silva

DÉBORA ELISABETE CRUZ BENTO

Julho 2014

**Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa**

“Livro
um amigo
para falar comigo
um navio
para viajar
um jardim
para brincar
uma escola
para levar
debaixo do braço.
Livro
um abraço
para além do tempo
e do espaço.”
(Soares, 2005)

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

AGRADECIMENTOS

Após toda a dedicação e esforço para chegar a esta etapa da minha vida, gostaria de agradecer a todos aqueles que apoiaram neste percurso e me ajudaram a ser hoje uma pessoa mais realizada, estando mais perto de me concretizar na profissão que sempre desejei.

Assim, agradeço a todos os professores da Escola Superior de Educação de Lisboa por tudo o que me ensinaram, levando-me a ir construindo uma identidade profissional.

Agradeço especialmente à professora Catarina Tomás, à professora Joana Castro e à professora Manuela Rosa pela paciência, disponibilidade, compreensão e pelas orientações e conselhos fundamentais ao longo deste último ano no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Agradeço à Professora Mary Katherine Silva pelo carinho, compreensão, disponibilidade e apoio que manteve ao longo deste período enquanto supervisora institucional.

Agradeço às educadoras cooperantes S. e R. pela disponibilidade para me receberem, acompanharem e apoiarem, ajudando-me a tornar uma educadora mais consciente e mais competente.

Agradeço de igual forma às assistentes operacionais e a ambas as equipas educativas das instituições onde decorreu a prática por me acolherem com palavras de encorajamento e motivação, pela amizade que demonstraram e pela preciosa ajuda e contributo no âmbito da prática profissional supervisionada.

Agradeço à minha família (pais, irmã, avós e tios) por todo o amor, amizade, compreensão e apoio que demonstraram ao longo destes últimos quatro anos da minha vida académica.

Agradeço ao Tiago por me ouvir e me acompanhar melhor que ninguém em todos os momentos, dando-me todo o apoio e força que precisei.

Agradeço também às minhas colegas de mestrado, destacando a Cláudia, a Marina e a Rita, pela amizade, compreensão e pelo espírito de entreajuda.

Agradeço por fim mas com especial destaque, aos principais atores deste relatório, sem eles nunca seria possível: a todas as crianças (e respetivas famílias) com as quais desenvolvi a minha prática, o meu sincero e especial obrigada!

**Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa**

RESUMO

O presente relatório surge no decorrer da minha prática profissional supervisionada nas duas valências da educação pré-escolar: creche e jardim-de-infância.

Este debruça-se sobre a potencialidade dos livros na educação pré-escolar, tenta uma abordagem mais geral (não se focando apenas nos livros de estórias) sobre a versatilidade que estes materiais podem adotar numa sala de atividades.

O livro pode ser o ponto de partida para uma atividade, o indutor de determinado tema ou questão lançado ao grupo de crianças, noutros casos pode ser ainda ele quem nos fornece as respostas a questões que surgiram previamente.

Este material pode ser usado nas horas do conto pré-estabelecidas, pode ser utilizado em momentos de transição, pode (e deve) fazer parte das rotinas das crianças, desde que de forma versátil, garantindo que o momento de contacto com este material é motivador e estimulante para as crianças.

O livro pode assumir vários propósitos, dependendo sempre da intencionalidade que o educador e o grupo têm.

Neste sentido, cabe ao educador proporcionar às crianças o contato com diversos tipos de livros, adequando a escolha à faixa etária do grupo.

Além disso, com o livro podemos abordar vários conteúdos e valores que queiramos trabalhar com um grupo de crianças. As áreas do conhecimento (segundo as OCEPE) mais facilmente trabalhadas com os livros são a formação pessoal e social e o conhecimento do mundo, no entanto, através do livro podemos lançar desafios bastante interessantes e contextualizados no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática.

Palavras-Chave: educação pré-escolar; livros infantis; tipos de livros; géneros literários.

**Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa**

ABSTRACT

The present report arises in the course of my professional practice supervised in two valences of the pre-school education: day-care center and kindergarten.

This focuses to an overview of the potentiality of books in pre-school education, it tries a more general approach (without focusing only in the histories books) about the versatility and efficiency that these types of materials can have in classroom.

The book can be used as a starting point to an activity, an inductor for a certain theme or question originated by the group, on the other hand, it can also be the one to gives us answers to previous question.

This material can be used in pre-established tale hours, transition moments, (should) be a part of the children's routines as long as in a flexible way, ensuring that the moment of contact with the material is motivating and stimulating for children.

The book can take many purposes so it depends on the goal of the educator and his classroom.

With this in mind, the educator should be capable to give the classroom different types of books depending on the classroom age bracket.

Furthermore, we may approach the book with various contents and values that we want to work with the classroom. The areas of knowledge (according to OCEPE) more easily worked with books are the personal and social education and knowledge of the world, however, we can launch through the book very interesting and contextualized in the field of oral language and approach to writing and math challenges.

Keywords: pre-school education; childlike literature; books' genres; books' potentialities.

**Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa**

LÉXICO DE SIGLAS

APEI- Associação de Profissionais para a Educação de Infância;

DEB- Departamento de Educação Básica

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

JI- Jardim-de-infância;

ME- Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna;

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

PPS - Prática Profissional Supervisionada;

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT	vi
LÉXICO DE SIGLAS	vii
ÍNDICE DE TABELAS	xi
INTRODUÇÃO.....	1
1. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO.....	4
1.1 Meio onde estão inseridas as instituições	4
1.2 Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica.....	4
1.4 A equipa educativa.....	7
1.5 Famílias das crianças	8
1.6 Os grupos de crianças	9
1.7 Intenções educativas das educadoras cooperantes.....	9
2. INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA	11
2.1 Intenções transversais para os grupos de crianças de ambos os contextos ...	12
2.2 Intenções para o contexto socioeducativo de creche	14
2.3 Intenções para o contexto socioeducativo de JI.....	15
2.4 Intenções com as famílias	16
2.5 Intenções com a equipa educativa	17
2.6 Intenções para o tempo	18
3. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	19
3.1 Contextualização do problema.....	20
3.2 A potencialidade dos livros na educação pré-escolar	20
3.2.1. Desenvolvimento de competências linguísticas.....	21
3.2.2.Desenvolvimento a nível cognitivo.....	22
3.2.3 Desenvolvimento a nível afetivo.....	22
3.3. Tipos de livros para a infância.....	23
3.4.O papel do educador de infância.....	27
3.5 A importância da relação com as famílias	28
3.6. Da teoria à prática	29

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

3.6.1. Plano de ação em Creche	29
3.6.2. Plano de ação em JI.....	35
3.7 Metodologia da investigação-ação.....	43
4.CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
ANEXOS.....	49
ANEXO A: Portefólio de Creche	50
ANEXO B: Portefólio de JI	51
ANEXO C: Organização dos espaços da instituição.....	52
ANEXO D: Decoração das salas.....	53
ANEXO E: Decoração da instituição com produções das crianças	54
ANEXO F: Plantas da sala de creche	56
ANEXO G: Influência do Modelo High Scope na organização da sala.....	58
ANEXO H: Influência do Modelo High Scope na secagem dos trabalhos.....	59
ANEXO I: Sala de creche em contexto de JI.....	60
ANEXO J: Sala de JI.....	60
ANEXO L: Sala de Part-Time em contexto de JI.....	63
ANEXO M: O Recreio em contexto de JI.....	63
ANEXO N: Plano semanal do JI.....	65
ANEXO O: Organigrama da instituição.....	66
ANEXO P: Características socioeconómicas das famílias em contexto de creche.....	67
ANEXO Q: Características socioeconómicas das famílias em contexto de JI... 70	
ANEXO R: Calendário Letivo da Instituição de JI.....	71
ANEXO S: Materiais para animação de estórias.....	72
ANEXO T: Caixa das estórias.....	76
ANEXO U: Experiências-chave do modelo High Scope.....	78
ANEXO V: Planos de ação da problemática.....	79

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Exploração dos <i>Tips</i>	13
Figura 2- Visita do <i>Stitch</i>	14
Figura 1- Atividade de exploração da caixa sensorial.....	14
Figura 2- <i>Placard O que temos feito...</i>	17
Figura 5- Atividade sobre a estória <i>Viva o peixinho</i>	31
Figura 6- Página do álbum <i>Quem é o meu tesouro?</i>	32
Figura 3- Momento da hora do conto <i>Só um golinho, rã!</i>	37
Figura 8- Quadro dos espaços da instituição distribuídos por pisos. Fonte: Projeto da instituição.....	54
Figura 9- Decoração da sala. Fonte: Própria.....	55
Figura 10- Trabalhos expostos na praça central. Fonte: Própria.....	56
Figura 11- Primeira planta da sala de creche. Fonte: Própria.....	58
Figura 12- Segunda planta da sala. Fonte: Própria.....	59
Figura 13- Áreas da sala. Fonte: <i>A criança em acção</i> , p. 54.....	60
Figura 14- Secagem de trabalhos na corda da roupa. Fonte: <i>A criança em acção</i> , p.55.....	61
Figura 15- Sala de creche em contexto de JI. Fonte: Sítio da internet da instituição....	62
Figura 16- Sala de JI: Centro da arte. Fonte: Própria.....	62
Figura 17- Sala de JI: Centro da biblioteca. Fonte: Própria.....	63
Figura 18- Sala de JI: Centro da arte. Fonte: Própria.....	63
Figura 29- Sala de JI: Centro do eu. Fonte: Própria.....	64
Figura 20- Sala de JI: Planta da sala. Fonte: Própria.....	64
Figura 21- Sala de <i>part-time</i> em contexto de JI. Fonte: Sítio da internet da instituição.....	65
Figura 22- Recreio da instituição de JI. Fonte: Sítio da internet da instituição.....	65
Figura 23- Recreio da instituição de JI. Fonte: Sítio da internet da instituição.....	66
Figura 24- Organigrama da instituição de creche. Fonte: Projeto educativo de creche.	68
Figura 25- O Calendário letivo da instituição de JI. Fonte: Projeto educativo da instituição.....	73

**Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa**

Figura 26- O "Cuquedo". Fonte: Própria.....	74
Figura 27- O coração e a garrafa. Fonte: Própria.....	75
Figura 28- O Nabo Gigante. Fonte: Própria.....	75
Figura 29- A caixa das estórias inventadas. Fonte: Própria.....	76
Figura 30- 16 bolsos, 16 meninos, 16 lengalengas. Fonte: Própria.....	77
Figura 31- Caixa das estórias. Lado B. Fonte: Própria.....	78
Figura 32- Caixa das estórias. Lado A. Fonte: Própria.....	78
Figura 33- Caixa das estórias. Lado C. Fonte: Própria.....	79
Figura 34- Caixa das estórias. Lado D. Fonte: Própria.....	79
Figura 35- As experiências-chave do modelo High Scope. Fonte: Projeto curricular de sala (creche).....	80

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Intenções com os grupos de crianças. Fonte: Própria.....	10
Tabela 2- Intenções para o contexto de creche. Fonte: Própria.....	12
Tabela 3- Intenções para o contexto de JI. Fonte: Própria.....	13
Tabela 4- Intenções para as famílias. Fonte: Própria.....	14
Tabela 5- Intenções com a equipa educativa. Fonte: Própria.....	15
Tabela 6- Intenções para o tempo. Fonte: Própria.....	15
Tabela 7- Subgéneros da literatura tradicional e respetiva definição. Fonte: Bastos, 1999, p. 65.....	16
Tabela 8- Sub-géneros da narrativa e respetiva definição. Fonte: Própria.....	24
Tabela 9- Plano semanal do JI. Fonte: Própria.....	67
Tabela 10- Características das famílias em contexto de creche. Fonte: Própria.....	71
Tabela 11- Características socioeconómicas das famílias em contexto de JI. Fonte: Informações da instituição.....	72

INTRODUÇÃO

Ao iniciar a prática profissional supervisionada, tive algumas inquietações iniciais: primeiramente estava reticente quanto à minha capacidade de gerir um grupo de crianças em contexto de creche. Esta preocupação talvez e devesse à falta de experiência nesta valência, questionando-me eu regularmente sobre o tipo de atividades a desenvolver com crianças tão pequenas. Outra inquietação que tinha inicialmente debruçava-se sobre o facto de ser capaz de fazer uma ligação e transição dos conhecimentos teóricos que tenho vindo a adquirir e aplica-los na prática sem que isto acontecesse de forma forçada ou descontextualizada.

No entanto, estas questões foram ultrapassadas facilmente pois, uma vez que conhecemos o grupo de crianças com quem vamos trabalhar, tudo surge bastante fluidamente mas, não queria deixar de salientar a importância que a semana de observação teve na minha adaptação aos dois contextos.

A minha prática em creche decorreu de 6 de janeiro a 31 de janeiro numa IPSS com um grupo de crianças de 2 anos e, a prática em contexto de JI decorreu de 10 de fevereiro a 23 de Maio numa instituição privada com crianças de 4 anos.

Ao longo da prática profissional supervisionada estive em constante reflexão sobre a minha intervenção -de forma fundamentada- conseguindo assim compreender melhor as funções inerentes ao perfil do educador de infância.

Estas reflexões (**anexo A e B**) aprofundadas sobre o meu percurso permitem-me questionar sobre mim mesma de forma a melhorar a minha prática com experiências de qualidade.

Além disso, o que distingue um bom profissional da educação de infância são as suas práticas significativas nunca descuidando a parte teórica onde fundamentam devidamente os seus conhecimentos. Uma prática aliada a uma teoria fundamentada é um ponto de partida para um educador em ascensão, pois só aqui teremos uma consciência profissional crítica e uma capacidade e competência investigativa nas atividades com as crianças, as famílias e a comunidade.

Neste sentido, o presente relatório é o fruto da minha Prática Profissional Supervisionada nos contextos de creche e jardim-de-infância da educação pré-escolar. Cruzando as minhas reflexões e experiências, o objetivo deste trabalho é ilustrar e

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

analisar de forma reflexiva a intervenção realizada, focando-me nos momentos de contacto com os livros e na potencialidade que estes podem trazer a um grupo de crianças.

Esta problemática surgiu do interesse de ambos os grupos de crianças no contacto com livros. Com o meu objetivo de proporcionar atividades prazerosas para as crianças, fui ao encontro dos seus gostos e o meu interesse pela literatura infantil foi também tomando outras proporções. Se já acreditava que através da literatura infantil o educador pode partir para uma série de novas atividades, novas competências, novos saberes e novos mundos, hoje, pretendo fundamentar de forma adequada estas afirmações.

O meu objetivo é transmitir aos leitores a versatilidade e potencialidade que um livro pode assumir na educação pré-escolar.

O título do relatório -“Débora, qual foi o livro que trouxeste hoje?”- advém da questão quase diária que as crianças do JI me faziam quando se aproximava a hora do conto.

O presente relatório encontra-se organizado em três capítulos com vários subcapítulos. No primeiro, farei a caracterização do contexto socioeducativo onde farei uma análise reflexiva dos contextos educativos onde ocorreu a PPS, caracterizando-os no que diz respeito: ao meio, ao contexto socioeducativo, às equipas educativas, aos grupos de crianças, às famílias das crianças, aos espaços e tempos das salas de atividades e às intencionalidades educativas.

No segundo capítulo, identificarei e fundamentarei as minhas principais intenções para a ação pedagógica baseando-me na caracterização para a ação feita no capítulo anterior. Neste capítulo adotarei uma postura crítica e reflexiva acerca da minha intervenção, justificando o trabalho que fui desenvolvendo ao longo da prática.

Neste seguimento, o terceiro capítulo trata o tema de destaque no relatório. Neste sentido começo por identificar a problemática e justificar a escolha do tema. Posteriormente caracterizo as potencialidades dos livros na educação pré-escolar (a nível linguístico, cognitivo e afetivo). Identifico e defino depois os géneros de literatura infantil e, de seguida centro-me no papel do educador nesta temática. No subtópico que se segue, faço a articulação dos referenciais teóricos abordados com exemplos da minha prática profissional, primeiro em creche e depois em JI. Para finalizar este tópico, descrevo a metodologia utilizada na investigação aqui presente.

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

No quarto e último capítulo, remato com as considerações finais onde edifico a minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância e, relaciono, reflito e caracterizo o impacto da prática para o meu futuro.

A temática aqui definida está no âmbito das ciências sociais, mais precisamente, da linguística. A linguística trata estudos sobre a linguagem, a língua e a fala. Neste âmbito, os livros podem contribuir para desenvolver competências nas crianças no âmbito da fonética, fonologia, morfologia, semântica e sintaxe.

Na elaboração deste relatório, seguirei um roteiro ético por mim definido ao longo da PPS e baseado na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI). Seguirei no presente relatório princípios no âmbito da competência, responsabilidade, integridade e respeito, assumindo compromissos éticos com as crianças, com a equipa educativa, com as famílias, com a comunidade, com a sociedade e com as instituições. Desta forma, terei em atenção ao longo do processo nunca identificar os intervenientes da prática profissional (utilizando apenas as iniciais dos nomes reais das crianças e registos fotográficos em que as caras estão tapadas) nem as respetivas instituições, respeitando assim a ética profissional que me compete.

1. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

Neste primeiro capítulo é apresentada a caracterização para a ação pois só a partir do conhecimento do meio, do contexto socioeducativo das instituições, dos espaços e tempos, da equipa educativa e, dos grupos de crianças e respetivas famílias é que foi possível delinear toda a minha intervenção.

1.1 Meio onde estão inseridas as instituições

A instituição onde decorreu a intervenção em creche encontra-se situada em Lisboa, na freguesia do Lumiar. É uma freguesia que se encontra em crescimento populacional e dimensional devido à evolução das áreas urbanas do Alto do Lumiar e Telheiras. Segundo o que observei, a instituição está localizada numa área com facilidade de acessos de carro e transportes públicos. Para além disso, é uma área que dispõe de inúmeros equipamentos culturais como museus, jardins, coletividades de tempos livres e, serviços.

A prática profissional em jardim-de-infância decorreu na periferia de Lisboa. A instituição está localizada numa área geográfica que é bastante característica pela facilidade de transportes públicos que fornece aos seus utentes, pelas vias de acesso aos automobilistas, pelos parques e jardins, pelo rio Tejo e a sua marina e por todos os pontos de interesse e entretenimento (como a Feira Internacional de Lisboa, o pavilhão do conhecimento, o pavilhão de Portugal, o teatro Camões, o oceanário de Lisboa). Existe também aqui um amplo espaço comercial (centro comercial Vasco da Gama), cafés e restaurantes.

1.2 Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica

A instituição de contexto de creche era uma instituição particular de solidariedade social que abriu em 1976 e pertence à Congregação das Irmãs de Santa Doroteia. “Tudo o que se realiza e se promove em cada instituição das Irmãs Doroteias deve ser marcado pelo espírito de Paula Frassinetti, sua fundadora, segundo o qual “pela via do coração e do amor se pode conseguir tudo (...)” (Projeto Educativo, 2013, p. 12)

A instituição dispõe da valência de creche e de jardim-de-infância sendo que a maior parte das crianças da instituição pertencem à freguesia do Lumiar. Apesar da instituição

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

ser destinada a crianças carenciadas, esta abrange toda população e defende a educação para a interioridade através da religião católica.¹

A instituição onde decorre a prática em jardim-de-infância é uma entidade privada que nasceu em 2005 como *franchising*.

Os objetivos da instituição são “conseguir boas e adequadas instalações; uma filosofia de “porta aberta” e transparência, com segurança; um tipo de relacionamento com os pais em que parceria e comunicação são realidade diariamente; uma excelente equipa, formada por pessoas diferentes, mas com objetivos comuns;” (s.d., 2013, p. 2)

Os rácios (nº de crianças por sala) estão sempre inferiores aos impostos pela lei e, as crianças são distribuídas por salas por meio ano na creche, ou seja, as crianças, ao invés de transitarem de sala de ano a ano transitam de 6 em 6 meses (e segundo o nível de desenvolvimento).

1.3 Organização do ambiente educativo: o espaço e o tempo

A instituição de creche está organizada em dois pisos: no piso 0 estão as salas de creche para as crianças mais novas que ainda não adquiriram a marcha ou estão em fase de aquisição da mesma e no piso superior, as restantes salas. (**anexo C**)

Na instituição podemos observar que a disposição da mesma e a organização do espaço tem alguns aspetos em comum com o modelo Régio Emília de entre os quais destaco, segundo Edwards, Gandini e Forman (1999), o espaço central, as portas entre salas de atividades; as fotografias de animais e de pessoas de diferentes culturas expostas na sala (**anexo D**); a decoração da instituição com produções das crianças (**anexo E**) e; o espaço exterior que preza a exploração da natureza.

Na sala 1, o espaço não está dividido por cantinhos/áreas como vemos tradicionalmente mas há uma organização que me parece coerente e intencional (**anexo F**): tapete das construções, casinha, área da leitura e mesa dos jogos ou - por outro prisma - através de uma visão do modelo High scope: área central área da casa, área da expressão plástica, área dos blocos e área das atividades repousantes (**anexo G**). Para além disto, a sala 1 utiliza outras técnicas como a secagem de trabalhos na corda da roupa (**anexo H**).

¹ Em conversa informal com a educadora, esta explica que o tema da instituição (que é uma instituição que prima pela educação pela religião católica) é “educar pela via do coração e do amor” daí os corredores da instituição estarem decorados com corações. (**Nota de campo, 9 de dezembro**)

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

Em relação à caracterização temporal da mesma “A Creche (...) está aberta de 2^a a 6^a feira das 8h00 às 17h30. O Jardim de Infância funciona das 8h00 às 18.30h.”

²Regulamento Interno, 2013, Norma XIX

As salas 1 e 2 e as salas de JI, uma vez por semana, têm música com o professor de música, dança criativa com a professora responsável e expressão motora com a educadora da sala.

Em relação à instituição de JI, esta dispõe de 4 salas de creche (**anexo I**), 3 sala de JI (**anexo J**) e salas de outras valências como o *part-time* (**anexo L**) e o *after school*³.

Relativamente ao recreio (**anexo M**), este ocupa toda a área superior do edifício e está devidamente equipado com materiais adequados à faixa etária das crianças. Também é neste piso que se encontra a horta.⁴ Segundo o Projeto Educativo, 2013, “Os espaços são criados para e com as crianças, para que se sintam seguras, especiais e amadas.” (p. 10).

Desta forma, as salas da instituição, principalmente as de JI, têm orientações comuns a todas com base em centros de aprendizagem ativa: centro de arte, centro dos blocos, centro do faz-de-conta, centro de Linguagem e a Biblioteca, centro de linguagem e a biblioteca, centro de matemática, o centro da Natureza e o centro do Eu.

A instituição está aberta e pronta a acolher crianças desde as 8h⁵ até às 20h, durante todo o ano (exceto fins-de-semana e feriados obrigatórios).

Neste horário, as crianças podem disfrutar de diversas atividades como Psicomotricidade e Música, ao que acresce o Inglês, a partir dos 3 anos. Ainda a partir

² O prolongamento processa-se de maneira idêntica ao acolhimento, a partir das 17h, a sala 2 reúne-se na sala 1 e as crianças brincam em conjunto até os pais os irem buscar. As educadoras e assistentes operacionais têm horários rotativos para estarem presentes nestes momentos. (**Nota de campo, 9 de Dezembro**)

³ Terminologia adotada pela instituição.

⁴ As crianças plantam e semeiam alimentos, observam as fases de crescimento e tratam da segurança dos alimentos.

⁵ Hoje o dia começou mais cedo pois fui fazer a abertura da creche com a educadora cooperante: às 8h a instituição começa a acolher crianças e a educadora R. juntamente com uma auxiliar fizeram hoje o acolhimento que se processa na sala Tutor Land. Perto das 9h15 as crianças da instituição dividem-se por salas. A diretora da instituição confessa que este método de horário rotativo de todas as educadoras fazerem abertura e fecho da instituição serve “para que todos os pais consigam, numa hora ou noutro, falar com a educadora dentro do horário que lhes é possível.” (**Nota de campo, 17 de fevereiro**)

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

desta idade, a instituição dispõe de várias atividades extracurriculares, que têm lugar na escola ou na sua vizinhança (Natação, Piano, Dança Criativa, Judo e Ballet).

No PE2, sala onde foi realizada a minha intervenção, havia um plano semanal (**anexo N**) com uma panóplia de atividades/temas/áreas que são fixas naquele tempo. Áreas como a matemática, apesar de serem integradas nos projetos desenvolvidos da sala, são também trabalhadas separadamente para que as crianças comecem a ganhar noção do que é a matemática e quais os conteúdos que esta pode abordar.

À quinta-feira, a planificação *Nós, nós e nós* do plano semanal da sala consiste na livre exploração da sala: Joguei jogos de mesa (loto e descobrir os animais); ajudei nas construções; jogámos ao quente e ao frio (esconder coisas e descobrir); etc. (**Nota de campo, 13 de fevereiro**)

1.4 A equipa educativa

Segundo Isabel Alarcão (1995) o educador de infância é “uma pessoa para quem o contacto com os outros é gratificante; (...) uma pessoa que com prazer serve de mediador entre o saber subjectivo e dinâmico dos seus educandos e o seu saber, mais sistematizado ou mais desenvolvido, mas também ele igualmente dinâmico.” (p.13)

A equipa educativa da instituição da prática em creche conta com, para além da direção (**anexo O**), 12 educadoras, 17 assistentes operacionais, 12 funcionários em serviços de apoio, 1 psicóloga; 1 professor de música; 1 professor de dança criativa e; 1 professor de inglês.

A equipa educativa por sala é normalmente constituída, nas duas salas de creche (creche 1 e creche 2), por uma educadora e várias amas-cuidadoras; na sala 1 e 2 por uma educadora e duas assistentes operacionais; na sala de JI por uma educadora e uma assistente operacional. Na equipa educativa da sala 1, estão presentes a educadora cooperante S.P.⁶ e duas assistentes operacionais, sendo evidente a excelente interação e relação entre todos os intervenientes que resulta num trabalho de equipa muito produtivo.

⁶ “Sou educadora desde 1998 e desde 2005 que estou unicamente em creche.”- Educadora cooperante

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

A relação entre as educadoras e as educadoras e os pais é surpreendentemente saudável e harmoniosa, havendo diálogo e partilha de ideias e informação. (**Nota de campo, 9 de Dezembro**)

A instituição onde decorreu a prática em JI é constituída por 24 pessoas: uma psicóloga; uma psicopedagoga; oito educadoras de infância; onze auxiliares de educação; duas administrativas e, uma diretora.

As educadoras regem-se pela Teoria das Inteligências Múltiplas (Howard Gardner)⁷ “para posicionar todas as crianças no trajeto de aprendizagem para a vida.” (s.d., 2013, p. 17). A equipa é de uma forma geral, bastante simpática com estreitas relações com os pais e com um grande nível de cooperação entre as educadoras e entre estas e as assistentes operacionais.⁸

No PE2, sala onde estou inserida e decorre a prática, a educadora cooperante é a R.R., (com 7 anos de experiência em creche e 1 ano de experiência em JI) e a assistente operacional é a V.C. (que tem 4 anos de experiência em creche e 3 anos em JI).

1.5 Famílias das crianças

Em creche, as estruturas familiares das crianças são todas biparentais e a faixa etária dos progenitores encontram-se entre os 29 e 48 anos de idade, maioritariamente licenciados ou com graus superiores, e, segundo as profissões (**anexo P**) de condição social média-alta. Quanto aos pais e à equipa, há - sem dúvida - uma grande colaboração dos pais nas atividades lançadas às crianças, sendo estes bastante interessados e envolvidos na vida das crianças na creche. Desta forma, há vários instrumentos na sala para integrar as famílias assim como vários materiais expostos que foram construídos pelas famílias e até, fotografias das crianças com as suas famílias à porta da sala.

⁷ “A Teoria das Múltiplas Inteligências (M.I.) de Howard Gardner revolucionou o campo da psicologia cognitiva ao ultrapassar a noção comum de inteligência como "capacidade ou potencial geral que cada ser humano possui em maior ou menor extensão" e ao questionar a suposição de que a inteligência "possa ser medida por instrumentos verbais padronizados como testes de respostas curtas realizados com papel e lápis." (Strehl, 2000, p. 1).

⁸ A relação com as crianças tem sofrido rápidas evoluções. A educadora cooperante e a assistente operacional têm tido um papel bastante relevante neste aspeto pois dão -me um grande à-vontade e integram-me muito bem na sala: começo com pequenos momentos de gestão do grupo como a hora do conto, ajudar as crianças a colocar as camas e a deitarem-se, acompanhar sozinha as crianças para o refeitório. (**Nota de campo, 11 de Fevereiro**)

Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Educação de Lisboa

Em JI, todas as crianças têm a figura materna e paterna sendo que, pelo que tenho observado e conhecido das crianças, a grande maioria dos pais são casados, de faixa etária aproximadamente entre os 35-45 anos. Não obtendo registos das idades e habilitações académicas dos pais⁹, posso concluir pelo conhecimento superficial que tenho, que as famílias têm, numa maioria significativa, cursos superiores, estão de momento a exercer profissão (**anexo Q**) e, são famílias cuja condição social é considerada alta tendo em conta a mensalidade da instituição em questão. São famílias bastante participativas e envolvidas no contexto escolar das crianças e a própria instituição promove momentos de partilha e trabalho em famílias.

As reuniões de pais decorrem no início do ano letivo, a meio e no final: a primeira em Setembro, a segunda em Janeiro e a última em Maio (**anexo R**).

1.6 Os grupos de crianças

O grupo de crianças da sala 1 (creche) é constituído por 18 crianças, todas com 2 anos e de nacionalidade portuguesa, sendo dez do sexo masculino e oito do sexo feminino.

É um grupo bastante participativo e assíduo segundo o que observei e o que podemos ler no projeto curricular de sala. Os gostos e interesses das crianças centram-se nas histórias, atividades musicais e de expressão plástica. No grupo destaca-se uma criança com necessidades educativas especiais (o A. que tem paralisia cerebral e esteve, na altura da PPS em creche, em fase de avaliação).

A minha intervenção em JI decorreu na sala do PE2, com um grupo homogéneo de 17 crianças de 4 anos (embora duas crianças já tenham 5 anos feitos recentemente). É um grupo com 10 crianças do sexo masculino e 7 do sexo feminino. A educadora cooperante caracteriza o grupo como um grupo “curioso e cheio de questões” e a assistente operacional acrescenta “eles são muito autónomos, fazem tudo sozinhos...”¹⁰.

1.7 Intenções educativas das educadoras cooperantes

A educadora cooperante que acompanhou a minha PPS em creche destaca, no projeto curricular de grupo, os seus objetivos para o grupo: para além de destacar objetivos do foro emocional como não poderia deixar de ser com crianças tão pequenas, também

⁹ Informações confidenciais à instituição

¹⁰ Informação oral recolhida a 17 de Fevereiro, na sala de atividades.

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

destaca objetivos que complementam as minhas intenções¹¹, tais como: “Encorajar e facilitar as interações entre pares; (...) Despertar a curiosidade; (...) Proporcionar momentos lúdicos; Localizar os diferentes órgãos dos sentidos;” (s.d., 2013, p. 12).

Além disto, os princípios orientadores destacados no documento anteriormente referido assentam essencialmente em tópicos baseados na aprendizagem ativa e no modelo High Scope (experiências-chave-**anexo U**):

”Uma outra fonte curricular são as experiências-chave que são, antes de mais, propostas de atividade educacional que se fazem à criança e que a criança autonomamente vai gerir.

Pode, assim, dizer-se que a criança se tornou decisivamente o motor central do programa e que se clarificou quer o papel do adulto quer o papel da teoria no programa curricular.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 77)

Alguns dos princípios e objetivos do projeto pedagógico de grupo de JI (2013) estão também de acordo com as minhas intenções: “Fomentar o respeito pelo outro e por si próprio; promover o diálogo entre pares; saber ouvir o outro e, saber esperar pela sua vez.” (p. 7)

Para isso, o educador deve:

“Atender aos interesses das crianças, reajustar o espaço com o grupo de forma a colmatar as suas necessidades, criar uma rotina consistente, proporcionar uma rotina que desenvolva um ambiente securizante no grupo, providenciar espaço para a criatividade e materiais para a construção da mesma, adoptar uma atitude positiva que se concentra naquilo que as crianças sabem e usar o seu conhecimento ou interesse como ponto de partida, e, escutar e ver a criança como individuo e como parte de um grupo, proporcionando-lhe oportunidades para desenvolver o seu “eu”.” (S.d., 2013, p.7 e 8)

É de salientar também que as educadoras de infância desta instituição adotam instrumentos do modelo do Movimento de Escola Moderna o que faz com que existam vários materiais que promotores de autonomia nas crianças (como os mapas de divisão de tarefas, ficheiros de palavras, cartões com nomes das crianças, que permitem que as crianças realizem as suas atividades sem depender do adulto).

¹¹ Definidas no tópico seguinte.

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

Desta forma, o MEM defende uma série de princípios que estão de acordo com as intenções definidas para o grupo pois nesta metodologia:

“É através de um sistema de organização cooperada que as decisões (...) e a sua regulação se partilham em negociação (...). É sempre pelas aproximações sucessivas e dialogante que os circuitos formais de comunicação e a circulação das produções e das aprendizagens proporcionam. É também nesse sistema interativo de cooperação que o conhecimento se apropria e integra”. (Niza, 2013, p. 145).

Feita a caracterização geral dos contextos de ação e das intenções das educadoras cooperantes, passo seguidamente à identificação das minhas intenções para a prática.

2. INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Seguidamente irei identificar de forma fundamentada quais foram as minhas intenções para a ação pedagógica.

“Um educador acederá ao significado e motivações da criança, quando for capaz de estabelecer contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões. É tarefa do educador estimular e envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, o que é que é realmente importante para elas, quais as suas motivações, que sentido dão às actividades. A sensibilidade do adulto implica o reconhecimento dos “sinais” que a criança emite devendo ser capaz de “ler” a expressão da criança, compreender a sua implicação nas actividades, perceber o significado dos seus actos e que questões é que se lhe levantam.” (Portugal, 2009, p. 13)

Apresentarei neste tópico uma análise reflexiva e crítica do trabalho desenvolvido em ambos os contextos de intervenção (creche e JI), demonstrando e justificando adequadamente a intencionalidade do trabalho desenvolvido.

Segundo as OCEPE, Silva (1997) completa afirmando que “esta intencionalidade exige que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes.” (p. 93).

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

Nunca esquecendo que somos o adulto de referência para a criança¹² e que, neste sentido temos um papel crucial, foi fundamental estabelecer intenções para o trabalho desenvolvido.

2.1 Intenções transversais para os grupos de crianças de ambos os contextos

Intenções transversais para o contexto socioeducativo de creche e JI
Intenções com os grupos de crianças: <ul style="list-style-type: none">i. Fomentar a autonomia das crianças nas rotinas, em momentos de exploração das áreas e em momentos de atividades planificadas;ii. Estimular a participação ativa de cada criança em todo o trabalho desenvolvido;iii. Promover a socialização entre crianças e entre crianças e adultos, respeitando os princípios democráticos;iv. Respeitar a individualidade de cada criança, fomentando um espírito aberto a conhecer novas culturas, religiões, modos de vida e saberes;v. Explorar diferentes tipos de materiais e livros (e textos) da literatura infantil, que permitam desenvolver valores, competências e conhecimentos.

Tabela 9-Intenções com os grupos de crianças. Fonte: Própria.

As intenções previamente estabelecidas consistiram numa orientação para a minha prática.

Dentro das intenções transversais aos dois contextos dei especial destaque ao desenvolvimento de princípios de **autonomia e participação ativa** nos grupos de crianças, onde os adultos tinham apenas um papel orientador.

De acordo com Marques (2013), esta participação ativa “implica manifestar às crianças o reconhecimento pelas suas capacidades de pensar e de agir sobre si próprias, o que pode colocar o adulto em situação de partilha de poderes e tarefas tradicionalmente suas.” (p. 31). Foi neste sentido que baseei a minha prática, tentando sempre que as

¹²Durante o lanche, a M. lança a seguinte conversa:

“Quando for grande vou ser mãe... e professora como tu.” M. (observando uma senhora a passar na rua acompanhada de uma criança)

“Eu vou ser maquinista!” T.

“Eu vou ser um polícia muito valente.” D.

(Nota de Campo, 28 de fevereiro)

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

crianças chegassem às respostas das suas descobertas através da descoberta em atividades de pesquisa e exploração ativa, como se verificou, por exemplo, na atividade de pesquisa sobre o projeto das borboletas¹³ onde os adultos apenas apoiaram a atividade quando assim era necessário. De uma forma geral, em todas as atividades e momentos do dia, a autonomia das crianças e participação ativa eram fomentadas e valorizadas.

Em relação à **socialização** entre todos, preservei sempre os princípios de democracia, igualdade e **individualidade** para que houvesse respeito mútuo entre todos os elementos do grupo.

No entanto, esta socialização entre pares era por vezes conflituosa pois:

“na idade pré-escolar a criança sofre muitas mudanças, sendo uma das mais evidentes, a nível social, (...). É devido a estas mudanças, que a criança assiste activamente a um crescimento no seu repertório de conceitos e comportamentos que não conhecia até aí.” (Cavaco, 2002, p. 13)

Todos os momentos de reuniões com os grupos eram os momentos em que estes princípios e intenções estavam mais vinculados pois surgiam muitas vezes conversas no âmbito do respeito pelo próximo.¹⁴

Além disto, tive também como intenção incentivar à **descoberta com novos materiais**: como por exemplo, quando levei os *tips* no JI- um material pedagógico- em que as crianças puderam explorar e construir os objetos que tínhamos acordado previamente em grupo; na creche, a grande parte dos materiais que levava eram construídos por mim com o intuito de levar materiais diferentes que motivassem as crianças à sua exploração.



Figura 1- Exploração dos *Tips*

O mesmo se passou com os livros ao longo da prática, onde os diferentes tipos de livros e os diversos tipos de texto atraíam a atenção das crianças nas mais variadas atividades,

¹³ Projeto desenvolvido no âmbito de Projetos Curriculares Integrados, onde a autonomia e participação ativa das crianças primaram.

¹⁴ Na reunião de conselho, já na nossa sala, conversámos sobre o que correu bem e mal na semana e o que queremos fazer. As crianças têm um diário de grupo que vão preenchendo durante a semana e na sexta-feira partilham os seus relatos. Na minha opinião, uma estratégia bem conseguida pela educadora para a gestão de conflitos. (Nota de campo, 14 de fevereiro)



Figura 2- Visita do *Stitch*

também devido aos materiais e objetos que levava para a animação das mesmas (em creche o momento que posso destacar foi leitura do álbum “Não é uma caixa” e a posterior chegada do *Stitch*- um coelho que vinha precisamente dentro de uma caixa; em JI, o dia em cheguei com os “16 bolsos, 16 lengalengas, 16 meninos” foi o momento em que as crianças mais mostraram espanto e curiosidade).

“Os recursos didáticos operacionalizam metodologias e estratégias de ensino e visam a construção de experiências de aprendizagem significativas. Estes, quando adequados, dado o seu potencial de concretização, manipulação e ludicidade, permitem desconstruir a complexidade e a abstração e tornar acessíveis e relevantes informações e experiências de aprendizagem.” (Pacheco, 2013, p. 34)

2.2 Intenções para o contexto socioeducativo de creche

Intenções para o contexto socioeducativo de creche
i. Estimular a exploração sensorial com recurso a materiais deste âmbito;
Intenções para o espaço em contexto de creche
i. Enriquecimento do espaço educativo com materiais que apelem aos sentidos.

Tabela 10- Intenções para o contexto de creche. Fonte: Própria.

Em creche, tive também como objetivo lançar atividades ao grupo que estimulassem e explorassem os sentidos, recorrendo a materiais pré-construídos que, iam enriquecendo a sala de atividades, podendo ser manuseados em momentos de exploração ativa da sala Para além de uma atividade em que as crianças brincaram com água, farinha e sabão (misturando da forma que queriam), a atividade de exploração sensorial em que mais senti o envolvimento e entusiasmo das crianças, foi



Figura 4- Atividade de exploração da caixa sensorial

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

quando levei a caixa sensorial: uma caixa onde as crianças colocavam a mão no interior e tentavam adivinhar o que estavam a sentir (água, arroz, farinha, esponjas, algodão, etc.). A caixa ficou posteriormente na sala de atividades com diversos materiais da atividade e outros para que as crianças a pudessem explorar sempre que quisessem.

Neste sentido, Pacheco (2013) remata:

“independentemente da função que potencialmente possa ser atribuída ou reconhecida a qualquer material didático, ou das melhores características da sua conceção, os autores consultados são unânimes em afirmar que a concretização de tais funções depende também do modo como este é apresentado e explorado (Correia 1995). (...) A importância da utilização dos recursos didáticos deve-se ao efeito que estes têm nas crianças/ alunos, não só no momento da aprendizagem como também após algumas horas.” (Pacheco, 2013, p. 36)

2.3 Intenções para o contexto socioeducativo de JI

Intenções para o contexto socioeducativo de JI	
ii.	Incentivar novas descobertas e partilhas partindo de experiências do quotidiano das crianças;
iii.	Promover o espírito crítico e favorecer o diálogo argumentativo;
Intenções para o espaço em contexto de JI	
i.	Enriquecimento do espaço educativo com novos livros e materiais de animação de estórias.

Tabela 11-Intenções para o contexto de JI. Fonte: Própria.

No contexto de jardim-de-infância foquei mais a minha prática em **descobertas através do dia-a-dia e das partilhas das crianças** pois assim, as descobertas tornam-se mais significativas para as mesmas. Muitas vezes alterei o que tinha planeado para o dia pois sentia necessidade de valorizar as partilhas das crianças e promover assim atividades que seriam mais apelativas para o grupo. Isto verificou-se várias vezes e tal como fiz quando a educadora cooperante foi de férias e uma das crianças me disse que tinha saudades dela.¹⁵

¹⁵ Perguntei às crianças qual seria a forma mais rápida e prática que falarmos com ela e todos chegaram à conclusão que seria via correio eletrónico por isso, a sessão de linguagem desse dia foi enviar um email à educadora cooperante. Foi uma tarefa que acabou por ser bastante produtiva e as crianças sentiram-se bastante felizes por serem elas a escrever no computador.

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

Neste sentido Kaye (1991) citado em Taveira (2011) define a aprendizagem como “um processo individual influenciado por vários factores externos, como as interacções em grupo e interpessoais” e como sendo “um processo individual e social” (p. 18).

Para além disto, como os momentos de *circle time* eram sempre bastante produtivos em relação a estas novas descobertas e as conversas eram bastante enriquecedoras em vários aspetos para o grupo (valores, linguagem), tentei também a **promoção do espírito crítico** para que as crianças defendessem e explicassem as suas ideias com recurso a **argumentos válidos** através de frequentes perguntas sobre o que as crianças partilhavam: Porquê? Como descobriste?

Devido ao momento de hora do conto, foi possível ir **enriquecendo a sala de atividades com novos livros e materiais utilizados nos momentos da hora do conto** para a animação de estórias (**anexo S**) e, inclusive ter uma caixa de estórias (**anexo T**) onde ficavam guardados esses mesmos materiais.

2.4 Intenções com as famílias

Intenções transversais para o contexto socioeducativo de creche e JI
Intenções com as famílias: <ul style="list-style-type: none">i. Promover a participação das famílias no trabalho desenvolvido na sala de atividades, através de propostas neste âmbito;ii. Estimular a comunicação e divulgação do trabalho realizado no espaço educativo;iii. Envolver as famílias em todo o processo educativo, adotando uma postura com uma visão da família enquanto parceiro educativo na formação e educação da criança.

Tabela 12- Intenções para as famílias. Fonte: Própria.



Figura 5- Placard O que temos feito...

Em relação às famílias, as minhas intenções passaram por **envolver** as referidas nas atividades e no **trabalho desenvolvido em sala, promovendo um espírito de cooperação** entre mim e estas no sentido de nos tornarmos parceiros educativos com o mesmo propósito

para a formação e educação das crianças. “Assim, a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.” (ME, 1997, p. 45)

Neste sentido, as atividades que ia desenvolvendo com as crianças eram frequentemente **divulgadas às famílias**: em creche através de um *placard* que colocámos à porta da sala onde colocávamos as fotografias e respetiva legendas das atividades desenvolvidas e, em JI através de um sítio da internet¹⁶ onde só os pais têm acesso e onde eu ou a educadora cooperante, diariamente, descrevíamos as atividades desenvolvidas com recurso a ilustrações fotográficas. Ainda segundo Silva (1997), nas OCEPE “o educador, ao dar conhecimento aos pais e a outros membros da comunidade do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos.” (p. 45).

2.5 Intenções com a equipa educativa

Intenções transversais para o contexto socioeducativo de creche e JI

Intenções com a equipa educativa:

- i. Promover o respeito, cooperação e entajuda com a equipa educativa e com todos os profissionais (docentes e não docentes) da instituição.
- ii. Estimular a planificação conjunta ao longo dos meses, com vista ao melhoramento das atividades propostas;
- iii. Comunicar à equipa educativa as intenções e atividades a desenvolver.

Tabela 13-Intenções com a equipa educativa. Fonte: Própria.

¹⁶ www.mychild.pt

**Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa**

Com a equipa educativa, as relações que estabeleci em ambos os contextos foram bastante saudáveis e produtivas visto que conseguimos criar relações com base no **respeito e entreaajuda através de um clima de cooperação e amizade**.

Este ambiente favorável que foi criado foi também uma mais-valia para conseguir trabalhar as intenções acima mencionadas. As educadoras cooperantes e assistentes operacionais foram desde o início bastante empenhadas em me auxiliar no meu processo de evolução e aprendizagem: davam-me conselhos bastantes úteis antes e após a implementação de atividades e tarefas e faziam-me refletir constantemente sobre a minha prática.

No sentido da minha temática, a equipa educativa mostrava tanto interesse como eu nesta temática. O **diálogo e o espírito de entreaajuda (tanto nos momentos de planificar como nos momentos de implementar as atividades)** foram constantes e as educadoras deram-me liberdade para explorar estes momentos da forma que achasse mais adequada e assim, conseguir adaptar a prática e a escolha dos livros às reações e preferências das crianças.

Segundo as OCEPE definidas pelo ME (1997), “O trabalho em equipa torna-se fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e concertada que responda às necessidades das crianças e dos pais.” (p. 42).

2.6 Intenções para o tempo

Intenções transversais para o contexto socioeducativo de creche e JI
Intenções para o tempo: <ul style="list-style-type: none">i. Implementar uma rotina de conto de uma estória/ exploração de livros;ii. Explorar novas técnicas para os momentos de transição.iii. Apoiar as rotinas pré-existentes de ambos os contextos.

Tabela 14- Intenções para o tempo. Fonte: Própria.

Devido também às intenções que defini para o tempo onde- para além de **apoiar e acompanhar sempre as rotinas já estabelecidas** pelas instituições e pelas educadoras cooperantes- em ambos os contextos existia uma **rotina de hora do conto** e as crianças mostravam-se curiosas e ansiosas quando se aproximava esse momento. Nos momentos

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

de **transições das rotinas**, tentei levar ao grupo novos jogos, interações, canções, rimas e livros¹⁷.

Portanto, as intenções que defini para o tempo e para o espaço prendem-se com o seguinte:

“A distribuição do tempo relaciona-se com a organização do espaço pois a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços. O tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidade de cada criança.”
(Ministério da Educação, 1997, p. 40)

De seguida, farei a identificação, contextualização e fundamentação do tema que vou aprofundar: a potencialidade dos livros na educação pré-escolar.

3. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Este tópico da identificação da problemática vai ser dividido em subtópicos para uma melhor leitura, análise e compreensão do problema definido. Começo então por contextualizar o problema/tópico do relatório, explicitando os motivos que me levaram a optar pela potencialidade dos livros na infância; posteriormente descrevo com recurso a referenciais teóricos a potencialidade dos livros na educação pré-escolar; de seguida, faço uma breve identificação dos tipos de livros para a infância, caracterizando-os; abordo também a relevância do papel do educador de infância para esta temática; refiro a importância da relação com as famílias; explicito a minha prática em ambos os contextos, segundo a teoria que defini anteriormente e; para terminar, descrevo a metodologia utilizada nesta investigação.

¹⁷ Posteriormente, as crianças tomaram o *snack* e eu acompanhei as crianças que foram para a natação. Enquanto esperávamos no corredor pela assistente operacional T. para esta nos acompanhar, as crianças estavam agitadas e começaram a dizer que eram monstros enquanto gritavam. Pegando neste sentido, comecei a contar excertos da estória do livro “O Cuquedo” que contei no início da intervenção às crianças: “Andava uma manada de elefante, girafas, hipopótamos e todos os animais da selva de lá para cá e de cá para lá quando apareceu o Cuquedo e disse (...)” – enquanto isto eu e as crianças andávamos de lá para cá e de cá para lá no corredor mas assim, consegui captar a atenção de todos e o ruído diminuiu de imediato. Conte este excerto da estória em tom baixo o que causava ainda mais suspense e curiosidade às crianças. (...) (**Nota de campo, 8 de maio**)

3.1 Contextualização do problema

Durante a minha prática, houve um aspeto que se foi tornando cada vez mais significativo, quer através da observação que ia fazendo, quer através daquilo eu própria propunha às crianças. O aspeto referido é a relevância do livro infantil para a aquisição de competências e valores.

Com o desenrolar da prática, para além da hora do conto, comecei a ver o livro como um objeto potenciador de outras aprendizagens (utilizando-o assim para outros momentos e sessões como sessões de arte, sessões de vida saudável/clube caracter, etc.). Em ambos os grupos de crianças, todas demonstravam prazer e curiosidade nos momentos de leitura de histórias e de atividades que envolvessem livros.¹⁸

É de salientar que foi através do momento da história que comecei a fazer a gestão dos grupos de crianças, sendo notório o prazer e envolvimento das crianças.

Os momentos de atividades que envolviam livros davam-me especial agrado desde a escolha dos livros, preparação da atividade (desafios a lançar ao grupo; perguntas a fazer, materiais a levar, disposição do grupo e da sala, etc.) à implementação da atividade em que, mesmo a leitura habitual de uma história, tinha momentos de exploração da mesma (quer fossem anteriores à leitura, quer fossem posteriores).

3.2 A potencialidade dos livros na educação pré-escolar

Como sabemos as vantagens de conviver com histórias são inúmeras e até as podemos dividir em vários níveis: nível linguístico (sons, letras e relações entre eles; aumento do número de palavras conhecidas; estruturas diferentes de textos; compreensão da informação); nível cognitivo (valores e crenças; estruturas sociais e sistemas económicos; funcionamento do mundo: conceitos chave das sociedades; pontos de vista e perspetivas); e, nível afetivo (relação afetiva; motivação e interesse).

¹⁸ Primeiramente fiquei aliviada por as crianças ainda não conhecerem a história e durante o conto, a reação das crianças foi surpreendente pois costumam intervir e desta vez, ficaram em total silêncio do início ao fim da história, com os olhos presos às imagens. Senti que consegui transportar as crianças para aquele mundo e que estas gostaram bastante do conto pois quando os deitei, questionavam-me se amanhã traria outro livro. (**Reflexão da hora do conto: A Grande Fábrica de Palavras**)

3.2.1. Desenvolvimento de competências linguísticas

Sendo esta uma temática que nos permite abordar diversos tipos de conhecimentos das várias áreas de conhecimento, a área da linguagem oral e escrita é sempre desenvolvida e trabalhada ainda que de forma inconsciente e não planeada.

A frequência com que as crianças escrevem ou lêem prende-se tanto com o sucesso que estas vão tendo nas aprendizagens deste cariz e na aquisição destas capacidades como com a motivação que estas sentem ao querer saber ler e saber escrever.

As competências nucleares na Língua Portuguesa que podem ser trabalhadas através deste tópico predem-se com a compreensão e expressão oral, com a leitura, com a escrita e com o conhecimento explícito.

A língua portuguesa pode (e deve, quando as crianças são muito pequenas) ser trabalhada como um instrumento lúdico motivador, oferecendo às crianças várias oportunidades de atuar criativamente sobre a própria língua. Neste sentido, a língua portuguesa faz também ponte para outros conhecimentos. Segundo Mata (2004), “as actividades de leitura e escrita enquadradas em situações do dia-a-dia são uma fonte e um meio importantes de exploração e tomada de consciência sobre as características da linguagem escrita.” (p. 95).

Para além disto, segundo Viana (2002) o livro traz inúmeras vantagens para o grupo de crianças, a nível linguístico e social e do seu respetivo desenvolvimento como tenho vindo a descrever:

“a leitura de histórias para as crianças permite clarificar um conjunto muito variado de relações entre a linguagem escrita e a linguagem falada, tais como: i) o sentido da leitura; ii) as fronteiras entre as palavras; iii) a relação entre o comprimento das palavras faladas e das palavras escritas; iv) a recorrência das letras e dos sons; v) as correspondências letra/som; v) as marcas de pontuação, etc.” (segundo Morais (1994) em Viana, 2002, p. 44-45)

No entanto, não quero restringir a minha abordagem à importância dos livros sob um ponto de vista meramente de desenvolvimento linguístico pois na minha opinião, é um tema que vai muito além disso.

“Se ler para as crianças é, por si só, um fator que promove o seu desenvolvimento literário (Hindman, Connor, Jewkes, & Morrison, 2008), sabe-se hoje que a qualidade

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

das interações vividas durante a leitura potencia os ganhos linguísticos, cognitivos e afetivos.” (Cruz, Ribeiro, Viana & Azevedo, 2012, p. 17)

3.2.2. Desenvolvimento a nível cognitivo

A criatividade/imaginação são também aspetos bastante desenvolvidos com as crianças através da leitura de histórias e da exploração de livros pois, muitos deles, através do texto e/ou das ilustrações, remetem para o mundo fantástico onde a fantasia é a personagem principal.

“Através das histórias, a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua auto-identificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer sua curiosidade e adquire valores para sua vida.” (Dias, 2011, p. 24)

Os livros permitem também ao educador trabalhar no sentido de promover valores, crenças, pontos de vista e perspetivas, ou até, adquirir/consolidar competências no âmbito do funcionamento do mundo (conceitos chave das sociedades) e das estruturas sociais e sistemas económicos:

“Ao nível cognitivo contribui para i) abrir janelas sobre conhecimentos que a conversa do dia-a-dia não consegue comunicar; ii) estabelecer associações claras entre a experiência dos outros e a sua; iii) que quem ouve aprenda, quer pela estrutura da história, quer pelas questões e comentários que ela sugere, a interpretar melhor os factos e os actos, a organizar melhor e a melhor reter a informação, e a elaborar melhor os cenários e esquemas mentais.” (Morais, 1994, p.180 citado em Viana, 2002, p. 45).

3.2.3 Desenvolvimento a nível afetivo

O livro traz ainda benefícios para a relação afetiva entre todos: promove a relação criança/educador e criança/criança.

“Cabe ao educador ter bom senso e proporcionar brincadeiras que promovam descobertas para os problemas propostos. No entanto, nada acontece quando não existe uma boa relação pedagógica entre o educador e a criança. É aqui que a afetividade exerce também um papel importante no processo da aprendizagem.

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

A criança tem que se sentir bem, num ambiente estimulador, seguro e respeito mútuo para poder agir com espontaneidade.” (Silva, 2013, p.11)

Além disso, desenvolve a motivação, curiosidade e o interesse das crianças não só para o gosto pelos livros e estórias, como também para outros temas das mais diversas áreas de conteúdos.

Ainda a nível afetivo a “leitura de histórias em voz alta para a criança permite-lhe descobrir o universo da leitura pela voz, plena de entoação e de significado, mediada através das pessoas em quem confia, de quem gosta e com quem se identifica.” (Viana, 2002, p. 46)

Para que seja possível proporcionar momentos significativos para as crianças, é necessário que haja “uma relação de “afecto, carinho e segurança” entre as crianças e a equipa. (...) ajudar as crianças “a aprenderem a ser independentes,” mas com adultos que também lhes dão segurança e que sejam “justos” com as crianças”. (Pascal & Bertram, 2000, p. 98)

3.3. Tipos de livros para a infância

Focando agora na potencialidade que os livros apresentam em contexto pré-escolar, começo por caracterizar os tipos/géneros de livros infantis (segundo Glória Bastos, 1999). Esta divide os livros infantis em cinco secções (literatura tradicional, narrativa, poesia, texto dramático e, álbum e livro-documentário) sendo que os dois primeiros géneros subdividem-se em outros subgéneros:

Literatura tradicional

“Fazendo parte de uma memória colectiva, sendo recriação simbólica do quotidiano, a literatura tradicional é um mecanismo que veicula modelos culturais, funcionando em paralelo com os do universo «culto», simultaneamente seguindo as suas vias particulares, requeridas por um contexto socio-económico diferente, e sofrendo influências de outras áreas.” (Bastos, 1999, p. 57)

Subgéneros	Definição
Rimas e Canções	Ideias sucintas expressas de forma ritmada, por vezes em cantigas.

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

Parábolas e Fábulas	Narrativas breves que contêm um a moral explícita ou implícita. As parábolas geralmente têm personagens humanas, enquanto as fábulas têm personagens animais.
Contos	Narrativas com um desfecho que aponta claramente para o certo e o errado. <i>Folktales</i> estão mais associadas a pessoas comuns, animais falantes e sabedoria convencional, enquanto as <i>fairy tales</i> estão associadas sobretudo ao mágico e à realeza.
Mitos e Lendas	Narrativas que explicam porque ocorrem determinados fenómenos. Os mitos referem-se mais a outros mundos ou são mais abstratos; as lendas começam com um núcleo relacionado com a verdade e adquirem depois um cariz mais exagerado.

Tabela 15- Subgéneros da literatura tradicional e respetiva definição. Fonte: Bastos, 1999, p. 65

De entre estes subgéneros, o mais frequente é sem dúvida o conto e, é até frequente que em ambas as valências do pré-escolar haja um momento na organização temporal do dia destinado à leitura deste tipo de literatura tradicional (p.e.: hora do conto como aconteceu no plano do dia definido na sala de JI). No entanto, os contos tanto podiam ser tradicionais como de cariz mais contemporâneo (como veremos no próximo ponto). Todavia, nas horas do conto também abordámos rimas e canções assim como parábolas e fábulas. Os mitos e lendas não foram tão trabalhados através do suporte do livro mas eram trabalhadas em momentos mais informais de acordo com o propósito das conversas das crianças (p.e.: reuniões e *circle time*).

Narrativa

Segundo Bastos (1999), “a área da ficção narrativa é, sem dúvida, a mais produtiva e também aquela que geralmente se identifica mais com a literatura infanto-juvenil. Quando se nomeia este conceito vêm quase sempre a ele associadas as «histórias para crianças».” (p.119)

Subgéneros¹⁹	Definição
Conto contemporâneo	Este pode dividir-se em três dimensões: -a reescrita de contos tradicionais e reinvenção do maravilhoso ²⁰

¹⁹ Nos subgéneros da narrativa, Bastos (1999) apresenta-nos ainda as novelas. Optei por não abordar aqui estas pois são mais frequentes na literatura juvenil (pré-adolescência).

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

	<p>-o mundo da fantasia através de estória de animais que podem abordar tópicos das interações sociais ou através de invenções (podendo recorrer ao humor).²¹</p> <p>-ficção de carácter realista, ou seja, trata o mundo real e o possível. A criança revê-se neste tipo de contos pois são estórias que remetem para o quotidiano.</p>
Séries: aventura e mistério	<p>As séries não são frequentes nem adequadas ao contexto de creche mas em JI observava muitos livros que as crianças traziam de casa que pertenciam a este subgénero. A criança a partir dos 4 anos tende a criar uma relação com a personagem do livro de série (que por norma é um herói).</p>

Tabela 16- Subgéneros da narrativa e respetiva definição. Fonte: Própria

O conto volta a destacar-se nesta temática e as séries eram normalmente livros que as crianças levavam para a sala e pediam para ler ao grupo pois, senti dificuldades na escolha de livros deste género que eu achasse adequadas e interessantes para o grupo.

Poesia

A poesia apresenta-se “como uma das formas de expressão que, de uma maneira mais produtiva e criativa, proporcionaria à criança a ocasião de brincar com a linguagem, com as palavras que lhe pertencem e que pouco a pouco vão dominando.” (Bastos, 1999, p. 157)

A poesia apresenta grandes potencialidades lúdicas tal como as rimas ou as lengalengas devido à sua mancha gráfica que causa estranheza às crianças por ser diferente da narrativa e devido à sonoridade que a leitura de um poema alcança. Esta sonoridade advém do tipo de linguagem utilizada nestes textos pois através da poesia podemos desenvolver também a consciência fonológica com as crianças.

Por outro lado, a poesia também remete para abordar questões sociais com os grupos de crianças uma vez que na poesia para a infância “são muitas vezes apresentadas pelas vivências protagonizadas pelos animais, simbolicamente semelhantes às dos homens,

²⁰ Aqui destacam-se alguns autores de livros infantis como Alice Vieira, António Torrado e Luísa Ducla Soares.

²¹ Destacam-se mais uma vez os autores António Torrado e Luísa Ducla Soares que recorrem a contos humorísticos.

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

que se deparam com dificuldades sociais complexas (...), ou ainda com questões de ordem social, como são exemplo a ecologia ou o racismo.” Ferreira, 2012, p.41

Texto dramático

“(…) o texto dramático para crianças partilha de uma situação semelhante ao texto para teatro para um leitor adulto. Na verdade, não existe hábitos de «ler teatro», de modo que a edição do texto teatral é ainda muito restrita, não constituindo uma «aposta» das casas editoras.” (Barros, 1999, p. 205)

O texto dramático é trabalhado no contexto pré-escolar no âmbito dos primeiros contatos com o jogo dramático (que remete para o jogo simbólico que as crianças destas idades tanto apreciam). Pode também ser trabalhado no âmbito de idas/visitas ao teatro ou pode ser trabalhado para que as crianças criem o seu próprio texto dramático que pode remeter para uma posterior peça de teatro.²²

Tal como a poesia, é um género da literatura infantil que se distingue pela sua característica mancha gráfica onde nos é apresentado o texto principal e texto secundário. Este tipo de texto também se distingue pela ausência de narrador e pelas inúmeras personagens que entram no texto dramático associadas às falas/diálogos.

Álbum

Continuando com as definições que nos apresenta Barros (1999), esta caracteriza o álbum da seguinte forma: “Junto das crianças mais pequenas o álbum puro e o livro profusamente ilustrado desempenham uma função primordial. Possibilitando uma primeira impressão com o objecto livro, constituem igualmente um primeiro contacto com as representações do mundo.” (p. 249).

Por um lado, temos os álbuns modelo de lista, mais usuais em contextos de creche, uma vez que se destinam a identificar as imagens isoladas (para definir conceitos novos para as crianças). E por outro, surgem os álbuns segundo modelo narrativo, ou seja, os álbuns que contam uma estória, onde há sequência e complementaridade entre as imagens.

²² O texto dramático está obviamente ligado com a expressão dramática o que permite ao educador abordar vários conceitos desta temática tais como dramaturgo, encenação/encenador, representação/ator-atriz, etc.

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

Os álbuns destacam-se devido ao seu elemento determinante o elemento visual, pois, é essencial que a educadora trabalhe com as crianças o “saber observar” para determinar a compreensão do mesmo.

3.4.O papel do educador de infância

Para que consigamos proporcionar experiências enriquecedoras às crianças, é necessário que se proporcione um ambiente estimulante às aprendizagens e desenvolvimentos por parte da criança assim como, é importante o papel do adulto nestas questões. É aqui que o educador entra: o educador tem um papel orientador durante as atividades mas um papel decisivo na escolha dos materiais que utiliza nas atividades.

Há, por isso, uma série de critérios que devemos ter em conta na escolha dos livros: as estruturas linguísticas/ vocabulário, o tipo de ilustração do livro/ mancha gráfica, os temas/ conteúdos, os valores veiculados e as potencialidades pedagógicas que o livro apresenta.

Como referi anteriormente, a hora do conto é o momento onde tento levar ao grupo livros de tipos e géneros bastante diferentes mas por vezes, não temos tempo de explorar o livro de forma mais completa. Devido a isto, antes de contar a estória o educador deve ter em conta que a hora do conto seja feita num espaço adequado (confortável, calmo, agradável) e num momento rotineiro e frequente. Por norma, antes de começar o conto tento sempre estabelecer acordos com a criança pois é um grupo que gosta de saber como se vão processar os momentos e estabelecemos regras claras (podem deitar-se no chão desde consigam ver todos). Por vezes, tento também criar curiosidade às crianças (dizendo quem é a personagem principal e o local da estória, mostrando uma imagem, perguntar à criança o que acha que vai acontecer na estória) e assim levar a criança a fazer antecipações.

Depois do conto, faço questões variadas sobre as personagens, ocorrências, opiniões e brincamos com a estória através de vários desafios lançados. Para além disto, o educador nunca deve descuidar a exploração das imagens pois estas podem ser tão ou mais relevante que a escrita pois há livros em que as imagens nos fornecem mais informação (álbuns).

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

Cabe ao educador permitir o desenvolvimento das crianças através destes momentos lúdicos pois, para isso, é essencial que lhes proporcionemos experiências ativas que lhes permitam participar, aprender e crescer.

3.5 A importância da relação com as famílias

Importa que o educador nunca esqueça que a família tem aqui um papel também de destaque pois:

“Os principais contextos de vida das crianças – o contexto familiar e o contexto educativo, entendido aqui como contexto de creche e/ou jardim-de-infância – são espaços de excelência para a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita que, por sua vez, são facilitadores da criação de hábitos, de rotinas e do gosto pela leitura.” (Cruz, Ribeiro, Viana & Azevedo, 2012, p. 16).

As famílias do contexto de creche estão envolvidas no projeto Leitura a Par onde todas as semanas, cada criança leva um livro diferente para casa para ser lido e trabalhado em conjunto, promovendo momentos lúdicos em família e sensibilizando os pais e familiares para a importância da leitura e dos livros nestas idades. Além disto, existe ainda na praça central, um espaço com mesas e livros onde observei muitas vezes os pais em momentos de exploração dos livros e a contarem histórias às crianças.

“Qualquer que seja a participação dos pais na escola dos filhos é sempre de valorizar, mas não devemos esquecer que cabe à escola abrir as suas portas e permitir que a colaboração entre ambos funcione. A colaboração entre os profissionais da escola e as famílias é fundamental para que possa existir um modelo exclusivo, pois só com a colaboração de todos podemos construir uma escola para todos com igualdade de oportunidades para todas as crianças (...)” (Henriques, 2009, p. 104-105)

Quanto às famílias de JI, estas estão envolvidas em projetos que vão surgindo como a caixa das recordações: um projeto que surgiu de uma sessão de arte baseado no livro “Caixa de recordações” e no qual as crianças elaboraram a caixa com as suas ideias e iniciativas próprias e no final, cada criança leva a casa para casa onde fazem um trabalho com as famílias sobre as recordações que têm do percurso na instituição e

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

coloca dentro da caixa. Também no projeto “grandes livros, grandes leitores”²³ (outro momento do plano semanal), os livros também vão todos os dias para casa de uma criança para lerem e explorarem em família. O envolvimento da família neste tipo de atividades é bastante importante, mas para que isso aconteça é necessário ter novas iniciativas de projetos com as crianças para que as famílias adiram e para proporcionar oportunidades de troca de experiências. Os projetos de leitura e esta partilha e troca de livros entre a família e o jardim-de-infância proporcionam um trabalho contínuo que torna a aprendizagem muito mais significativa para a criança.

“Os conhecimentos e competências de literacia que as crianças apresentam à entrada para a escolaridade básica são adquiridos através de experiências precoces, no contexto da família e no contexto do jardim-de-infância, sendo comumente aceite na literatura a grande influência destes contextos na promoção destas competências.” (Leal, Peixoto, Silva & Cadima, 2006, p.2)

3.6. Da teoria à prática

3.6.1. Plano de ação em Creche

Seguidamente farei a descrição do meu plano de ação (**anexo V**) para a creche, justificarei as minhas escolhas de livros e farei a descrição das minhas estratégias de intervenção ao longo da implementação deste plano de ação.

Apercebi-me que os momentos mais adequados para o fazer eram: antes do almoço, enquanto as crianças comiam a fruta na sala e as assistentes operacionais preparavam a sala para a hora da sesta ou, depois do lanche, quando regressávamos à sala de atividades.

O momento de leitura das estórias era (sempre que planeado) feito em grande grupo e por norma- as crianças ficavam sentadas nas suas almofadas no tapete, ou sentadas à volta da mesa ou até sentadas no chão. Este era um momento bastante relaxante para o grupo onde conseguia captar a atenção das crianças e estas envolviam-se com determinação nas estórias contadas.

²³ que trata uma iniciativa da educadora cooperante em trabalhar todos os meses um livro com as crianças

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

É na creche que as crianças iniciam o conhecimento sobre o mundo que as rodeia e - neste sentido- a criança deve sempre ter uma papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. A curiosidade natural das crianças e o desejo de saber é a manifestação da sua necessidade de compreender e dar sentido ao seu mundo, daí ser bastante relevante que o educador dê resposta às suas necessidades, questões e interesses.

Apesar da tenra idade, este é um grupo bastante participativo e interessado em histórias e assim consegui partir desta a curiosidade já existente e fomentá-la através da oportunidade de contatar com novas situações que são, simultaneamente, ocasiões de descoberta e de exploração.

“(…) estudos muito recentes²⁴ demonstram a importância de intencionalizar os processos de leitura e escrita a partir dos primeiros anos. A memorização dos sons do alfabeto, usada em canções e lengas-lengas para os mais pequenos, serve de ajuda à construção de palavras e das sonoridades correspondentes. (Vasconcelos, 2012, p. 11).

É de ressaltar que o tema de interesse que as crianças demonstraram (através dos diálogos e da exploração da sala) na semana de observação remetia muito para o tópico dos animais e foi neste sentido que iniciei a minha prática, fazendo a ponte entre os livros escolhidos e as atividades desenvolvidas.

Na escolha dos livros tentei sempre levar ao grupo livros que estes ainda não conhecessem, adequados à faixa etária das crianças (com texto e imagens apelativos), que correspondessem aos seus interesses e com autores especializados em literatura infantil (Luísa Ducla Soares, Hervé Tullet, Quentin Blake, etc.).

Desta forma, nos meus primeiros momentos de hora do conto li histórias como “O Cuquedo” (um livro que pode ser considerado lengalenga ou álbum narrativo onde podemos trabalhar com as crianças o respeito pelo outro e pela diferença.) e “Orelhas de borboleta” (que permite trabalhar valores como a autoestima e o respeito pelo próximo).

²⁴ Estudos de Seixas (2008), Rosa (2009) e Rosa (2003) que ressaltam a importância de trabalhar a linguagem oral e escrita desde cedo.

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

A dramatização da estória “Viva o peixinho”, foi feita em cooperação com uma colega da PPS da sala de creche ao lado (grupo de crianças de 1/2 anos). Criámos o nosso próprio fantocheiro e dispusemos os dois grupos de crianças em semicírculo para que todos conseguissem observar a dramatização.²⁵



Devido à adesão das crianças a esta dramatização, a atividade seguinte veio neste sentido e -remetendo para a estória Viva o peixinho- fizemos peixinhos com as nossas mãos.²⁶

Figura 6- Atividade sobre a estória *Viva o peixinho*

Para a dinamização da estória “Todos no sofá”, utilizei dedoches feitos por mim, com as imagens dos animais da estória.²⁷ Este é um livro que nos permite abordar conteúdos do domínio da matemática, do conhecimento do mundo e da expressão musical pois, no final, voltei a contar a estória mas desta vez esta foi cantada e, como as crianças estavam entusiasmadas, colocámos a canção no leitor de CD para cantarmos todos juntos. Segundo Silva (2013), é importante “dar condições estimulantes que promova e fortaleça o desenvolvimento da criança explorando os espaços, materiais e instrumentos, num processo de partilha da aprendizagem, desta forma as crianças no seu quotidiano vão construindo noções matemáticas a partir das vivências.” (p. 18)

Na atividade onde exploramos vários livros de animais (pesquisa), cada criança pode observar vários livros sendo que iam trocando com os pares à medida que sentiam

²⁵ Mais tarde, após a leitura de algumas estórias:

Enquanto colo as fotografias das atividades no livro para expor aos pais “O que temos feito...” o M.P. e a I. observam atentamente e fazem alguns comentários:

-“É a mãe do peixinho...”- I. referindo-se à imagem da estória “Viva o peixinho”

-“Olha! É um elefante do sofá!”- afirma o M.P. depois de ir buscar um elefante e apontar para o elefante da estória “Todos no sofá”. (**Nota de campo, 22 de Janeiro**)

²⁶ Em momentos de atividades de expressão plástica, eu e a educadora cooperante organizávamos a sala para que estas conseguissem trabalhar com um pequeno grupo de crianças numa mesa, eu conseguisse trabalhar noutra mesa e a assistente operacional noutra mesa, permitindo assim que todas as crianças realizassem todas as atividades.

²⁷ Depois da sesta, enquanto vestia as batas a alguns meninos, reparei que o P. foi em direção à porta da sala que estava aberta. O P. parou à porta pois sabia que não deveria sair da sala. Olhou em no sentido do livro de exposição das atividades que fiz aos pais, apontou e disse:

“Olha ali todos no sofá!”- dizia o P. apontado realmente para a imagem da estória.

“Pois é! Ali estão as fotografias das brincadeiras e dos trabalhos que fizemos aqui na nossa sala.”- Eu

“Quero ir ver!”- disse o P. enquanto me puxava em direção à porta

O P. sorriu em silêncio ao ver as fotografias durante os primeiros segundos e depois fez vários comentários sobre as atividades. (**Nota de campo, 23 de janeiro**)

necessidade. O desafio desta atividade centrava-se no âmbito do conhecimento do mundo, âmbito de descobrir o máximo de animais de diferentes espécies, partilhar estas descobertas com o grupo e revelar particularidades desses mesmos animais (sons dos animais, alimentação, formas de deslocamento, etc.). Assim promovi também a autonomia, cooperação e exploração ativa. Segundo Taveira (2011), “para assegurar a interdependência positiva é necessário que as crianças compreendam que, para conseguirem trabalhar em grupo, dependem umas das outras tanto ao nível dos conhecimentos como de comportamento (Lopes & Silva, 2009).” (p.21)

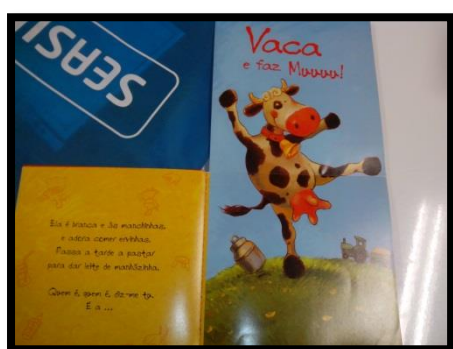


Figura 7- Página do álbum *Quem é o meu tesouro?*

O livro ludo didático “Quem é o meu tesouro?” entra no género dos álbuns. É um livro desdobrável em que as páginas abrem para cima, para baixo ou até para o lado e que cativou o grupo pelas suas ilustrações coloridas e pela seu ângulo interativo com adivinhas, no qual as

crianças devem ir tentando adivinhar qual o animal escondido. Com este livro as crianças aprendem o nome dos animais aliando-o às suas características físicas.

“No álbum, a ilustração funciona como um elemento estimulador do desenvolvimento da capacidade emotiva e cognitiva da criança, factor pelo qual Kenneth Marantz (2005) salienta a necessidade da escolha de livros que a conduzam mais além do reconhecimento superficial do meio e da enumeração dos objectos representados no «reino espiritual do conto».” (Rodrigues, 2009, p. 5)

“Leonardo, o monstro terrível” trata mais uma estória divertida onde podemos trabalhar com as crianças a amizade e o medo pois, este monstro afinal, não conseguia assustar ninguém.

O álbum seguinte chama-se “Não é uma caixa” e o título remete precisamente para o conteúdo do livro onde a imaginação do autor nos leva a viajar no livro e nas diferentes formas e funções que uma caixa pode assumir.

“Na verdade, mais do que narrar uma história, o álbum para a infância enceta uma espécie de jogo com o leitor, onde o texto e as ilustrações se complementam

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

mutuamente e onde todos os elementos que o compõem se combinam e actuam na construção da significação, abrindo espaço, de uma forma muito peculiar, a um universo ambíguo de segredos e «não-ditos», capaz de formar leitores atentos e curiosos, encorajando a antecipação e a previsão.” (Rodrigues, 2009, p.18-19)

Levei este livro ao grupo com o propósito de posteriormente levar uma caixa de cartão gigante à sala. As crianças interrogaram-se sobre o que estava no interior e aí a imaginação e criatividade das crianças fluiu e foi aqui, que conhecemos o Stitch: um coelho de verdade. Nesta atividade²⁸, as crianças estavam bastante excitadas com o entusiasmo e todas pegaram no animal, onde fomos percebendo o seu estilo de vida, a sua alimentação e as suas características.

“A estimulação do imaginário das crianças, sobretudo se a leitura ou o processo de contar a estória forem socialmente apelativos – recorrendo a inflexões apropriadas de voz e utilizando recursos estilísticos e corporais expressivos –, é fundamental para promover o raciocínio, por exemplo, incitando as crianças a especular e a hipotetizar.” (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p.50)

“Os bolsos da Marta” permitiu-me fazer um momento bastante interativo com as crianças onde contei a estória e ao mesmo tempo ia retirando os objetos que apareciam no livro, dos meus próprios bolsos. A estratégia aqui utilizada era colocar os objetos em cima da mesa para que no final, as crianças os pudessem explorar. As crianças exploraram bastante as ilustrações deste livro e voltaram a enumerar os objetos da estória, recorrendo depois à memorização e observação.

Na narrativa “Eu sei tudo sobre o pai natal”, aproveitei a época pós-natalícia para alimentar a fantasia das crianças e fomentar o pensamento crítico: “Os crescidos dizem que o Pai Natal não existe. Mas eu não acredito neles. (...)”

²⁸ Ao ver a foto da nossa atividade no placard para os pais, surge a conversa:

- É o Stitch. –M.P.
- Pois é! É o Stitch!- eu
- Ele é um coelho. – S.
- Sim é um coelho muito peludo.- eu
- E é preto. – M.P.
- Pois é! É preto e tem as patinhas brancas. – eu
- É da Débora. – M.P.
- Ele está na tua casa?- S.
- Sim. Hoje ficou em casa a descansar.- eu
- Está bem...- S. (Nota de campo, 27 de janeiro)

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

“A narrativa é a principal forma a que recorremos para organizar a nossa compreensão do tempo. Corresponde à representação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos ligados em torno de um significado. Neste sentido, as estórias podem fazer mais do que informar ou instruir, de facto, fazem-nos ser o que somos.” (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p.50)

Mais tarde, levei ao grupo, um material didático feito por mim: “Uma mão cheia de rimas”. Construí uma mão feita com cartão e em cada dedo escondia-se uma rima (com uma imagem). Escolhi rimas diferentes e apelativas para as crianças. Este foi um material muito útil para os momentos de transição (pensado com este propósito), de forma a acalmar e concentrar o grupo sendo que, cada dia, uma ou duas crianças escolhiam um dedo diferente. “Uma mão cheia de rimas” foi um material que ficou na sala mesmo após a prática, no sentido de trabalhar também a consciência fonológica.

“A verdadeira história do capuchinho vermelho” conta-nos as peripécias do lobo mau na tentativa de se tornar num lobo bom, ou seja, a estória antes do tradicional conto do capuchinho vermelho. Este é um livro repleto de texturas, janelinhas, *pop-ups*, rodas para girar, etc. É um conto humorístico onde estão também muito presentes as funções da escrita que, para a compreensão das funcionalidades da mesma recorremos aos diferentes tipos de suporte (cartas, receitas, jornal).

“(…) as crianças vão-se apercebendo de que, em diferentes suportes, a escrita pode ter funções diversificadas, e gradualmente compreendem que o tipo de mensagem associado também é diferente. (...) É este conhecimento que nos leva a nós, leitores experientes, a antecipar o conteúdo da mensagem que vamos ler, e nos facilita muitas vezes a tarefa da leitura, permitindo-nos ler mais rapidamente, compreender melhor e reter mais informação. É esta também uma conquista que estas crianças vão fazendo precocemente.” (Mata, 2008, Pp. 67)

“O papão no desvão” foi uma estória especial que requereu uma organização da sala bastante diferente do habitual: preparei uma tenda na sala feita com lençóis, a sala estava escura e dentro da tenda estavam as almofadas das crianças para que, ao chegarem, todas tivessem local para se sentarem e assim, evitar conflitos que pudessem existir. Iniciámos então o conto em que eu tinha uma lanterna para conseguir ler e

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

conseguir um ambiente de maior suspense. É uma narrativa que nos permite trabalhar os sentimentos e emoções com as crianças.

Neste contexto, explorava também livros com as crianças em momentos como a exploração das áreas e depois da sesta, enquanto algumas crianças acabavam de se vestir.

3.6.2. Plano de ação em JI

Feita a relação entre os referenciais teóricos e a prática em contexto de creche, passo agora a caracterizar o meu plano de ação na PPS em JI (**anexo V**). Definirei as estratégias utilizadas ao longo da prática (a nível de materiais, recursos, organização do grupo, organização da sala), explicitarei a diversidade da utilidade que os livros podem assumir (ponto de partida para atividades, momentos de transição, relaxamento) e esclarecerei o que os livros podem trabalhar (a nível das áreas de conteúdo).

A nível da literacia, este é um grupo de crianças bastante interessado e com inúmeras competências deste âmbito já adquiridas.²⁹

“Através da aprendizagem pela acção-viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão- as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. O poder da aprendizagem activa vem da iniciativa pessoal. As crianças agem no seu desejo inato de explorar;” (Hohmann, Banett & Weikart, 1995, p. 53)

No plano semanal sobre as rotinas das crianças do grupo, há um momento designado “hora do conto” que se mantém ao longo de todos os dias da semana e ocorre depois do almoço e antes da sesta. Esta implementação de um tempo diário dedicado à leitura de estórias é, fundamentalmente, para permitir que as crianças contatem com diferentes

²⁹ Muito se deve à organização da sala de atividades que permite ao grupo bastante contato com a escrita uma vez que todos os materiais e espaços da sala estão etiquetados, estão disponíveis ficheiros de palavras e cartões com os nomes das crianças e, no centro da biblioteca não só existiam livros de estórias e de outros géneros como também revistas e jornais (que permitem que as crianças se apropriem das funcionalidades da escrita). As crianças gostavam bastante de explorar este centro aos pares (lendo estórias uns aos outros, ou, na companhia de um adulto que lia ou ouvia a estória contada pela criança).

A B. lê-me estórias à sua escolha no centro da biblioteca: reproduz o papel do adulto que observa em momentos como a hora do conto como quando eu questiono as crianças sobre os elementos do livro- “Agora tens que me dizer o que é a capa, contracapa e lombada e isso... está bem? Vá... o que é isto?”- B. apontando para a contracapa. (**Nota de campo, 24 de Abril**)

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

géneros literários. Neste momento, as crianças sentam-se (ou deitam-se³⁰) em *circle time* e ouvem a estória.

“Um “pequeno leitor envolvido“ deve ter rotinas, onde o contacto com a leitura e o livro sejam um elemento essencial. Para além de todos os momentos de leitura que vão surgindo ao longo do dia, que a criança observa nos adultos e em que por vezes é integrada (leitura do nome, de avisos, recados, cartas, notícias, letras de canções, cartazes, etc.), a leitura de histórias tem um papel essencial na promoção de hábitos de leitura.” (Mata, 2008, p. 71)

Senti que com o meu empenho em promover horas do conto mais dinâmicas e interativas, as crianças sentiam-se motivadas e contribuíam trazendo mais livros de casa para explorarmos em grupo e para ler nas horas do conto.³¹ Além disso, quando as crianças optavam por explorar o centro da biblioteca, chamavam-me para ir “brincar” com eles.

Ao nível da comunicação as crianças estão também bastante desenvolvidas, recorrendo a palavras novas que vão adquirindo em conversas informais. Os momentos de comunicação dos trabalhos (que as crianças fazem) contribuem bastante para este fator.³²

Nos momentos de hora do conto dei então bastante relevância aos **materiais** utilizados para a animação das estórias: “O Cuquedo” foi um livro que já li em contexto de creche mas desta vez, levei um “cuquedo” feito com um novelo de lã que mostrei ao grupo no momento em que a personagem aparece na estória. Como as crianças se mostraram surpreendidas e entusiasmadas com este material, li também “A princesa em busca da

³⁰ Ao longo das horas do conto, algumas crianças pediam para se deitarem a ouvir as estórias e por isso acordámos que, nestes momentos todos se podiam deitar ou sentar consoante o que preferissem.

³¹ A estória de hoje foi, a pedido da Mar., a estória do livro que a criança trouxe de casa: “Musti está doente.” As crianças gostaram bastante da estória e no final conversámos um pouco sobre a mesma. Li também um dos poemas do livro do A.M. “Sopa de Letra” e o poema de hoje era sobre o “Til” e, como as crianças não sabiam o que era o til, lemos o poema para descobrir mas ainda assim não foi eficaz por isso, no final, expliquei às crianças o que era o til e mostrei no livro algumas palavras onde este aparece. Disse também que a palavra mãe também leva til. Escolhi este exemplo por ser uma palavra que lhes é familiar e assim, as crianças reconheceram de imediato. (**Nota de campo, 19 de março**)

³² Hoje, assistimos a uma série de comunicações (a comunicações da R. no geoplano; a comunicação do T. nos legos, e; a comunicação da construção dos blocos). As comunicações dos seus trabalhos, são bastante valorizadas pela educadora cooperante, o que me parece uma mais-valia tendo em conta que assim, as crianças se sentem motivadas e fazer e descobrir mais. Ao mesmo tempo, nas suas comunicações, as crianças desenvolvem a postura, a linguagem oral e o sentido crítico e de argumentação. (**Nota de campo, 20 de março**)

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

felicidade” animado com as duas personagens principais da estória. Desta forma, fui dinamizando o conto com as personagens uma vez que este é um livro rico em diálogos e assim, as crianças ficaram bastante envolvidas no conto e interessadas em manusear os bonecos.

Na hora do conto em que li a estória “Só um golinho, rã!” os materiais que levei para dinamizar a narrativa foram uma rã e um pano elástico azul que fazia de rio. O grupo estava bastante divertido e no final todos quiseram brincar com a rã e com o pano.



“Um dos objetivos da "Hora do Conto" é contar histórias de forma alegre e agradável, a fim de atrair as

Figura 8- Momento da hora do conto *Só um golinho, rã!*

crianças para o universo da literatura e, dessa maneira, ajudar na formação de novos leitores. As histórias voam nas asas da sua imaginação, estimulando nelas a curiosidade pelos saberes, o gosto pela descoberta.” (Soares, 2013, p. 3)

Quando levei às crianças o livro “O Nabo Gigante” estas revelaram-me que já o conheciam e desta forma, pedi então que me ajudassem a contar a estória. Foi a estratégia que adotei para que as crianças não perdessem o interesse no conto e funcionou bastante bem devido ao carácter repetitivo do conto pois assim as crianças iam acompanhando em sintonia. A educadora também já me tinha alertado para o facto das crianças já conhecerem a estória, mas insistiu que contasse na mesma e isto fez-me refletir pois, segundo Mata (2004), “o grau de familiaridade com o livro utilizado, ou seja a repetição da leitura do mesmo livro também evidencia benefícios para as crianças ao nível do seu vocabulário (Sénéchal, 1997) proporcionando oportunidades para intervenções de tipo diferente.” (p.94). O conto foi feito com um fio de imagens da estória que estava dentro de um saco e conforme a narrativa se ia desenrolando, as crianças puxavam o fio, passavam aos amigos que estavam ao lado e as personagens surgiam do saco. No final da estória, coloquei um grande bocado de fio sem personagens para as crianças puxarem até finalmente sair o nabo gigante (feito com um

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

balão com areia no interior para ficar pesado). De acordo com a afirmação de Pacheco (2013) “os educadores e os professores deverão privilegiar na sua ação, de forma intencional e refletida, a seleção e a utilização de recursos didáticos adequados, por forma a promoverem as aprendizagens pretendidas de forma ativa e significativa.” (p.35).³³

Os livros podem ser promotores de vários conhecimentos e competências sendo que, conseguimos abordar várias **áreas de conteúdo** com estes.

As atividades consideradas divertidas e interessantes para as crianças contribuem para a retenção de alguns conhecimentos, ainda que de forma inconsciente. É isto que se transforma em aprendizagens significativas para as crianças: aquelas aprendizagens que partem de momentos marcantes para elas. Para isto, é necessário que sejam atividades que partam dos interesses das crianças e que sejam atividades que se destaquem pela diferença e originalidade. Para Mednick (1973), “a aprendizagem é um processo sensível facilmente afetado por alterações no aprendiz ou no meio ambiente” (p. 19). Tavares e Alarcão (2002) acrescentam que na aprendizagem exige “(...) uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável” (p. 86).

No âmbito da linguagem e da promoção da alfabetização li “A grande fábrica de palavras” pois é um livro com potencial para fazer imensos desafios e atividades sobre a linguagem.

“Na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interativo. As crianças adquirem a respectiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar.” Sim-Sim, 2008, p. 11

³³ Dias mais tarde, quando fomos à horta (mais um momento englobado no plano semanal), as crianças colheram cenouras e nabos e quando algumas crianças colheram nabos maiores, faziam referência à estória e referiam “É o nabo gigante da nossa estória...”; “Tive que puxar e içar e sacudir para ele sair...”.

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

O livro apresenta-nos letras de vários tamanhos e orientações e é promotor da alfabetização³⁴. De acordo com Mata (2008), “a leitura de histórias é uma actividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica.” (p. 78). Além disso, é um livro que fala do amor: um sentimento que é muitas vezes difícil de expressar e compreender nestas idades.

É de destacar que tanto a escrita como a leitura só conseguem ser desenvolvidas nas crianças se estas se encontrarem motivadas, ou seja, se encontrarem razões para quererem aprender tais competências e aqui entra o papel do educador.

“antes de saber ler, ela pode entrar no mundo da linguagem escrita através de interações com outros leitores e escritores e com vários tipos de suporte de escrita. Desta forma, a criança começará a construir o seu projecto pessoal de leitora/escritora, que consiste nas razões culturais/funcionais que tem para aprender a ler e escrever.” Fernandes, 2007, p. 12.

Também competências da expressão musical podem ser trabalhadas desta forma tal como fiz com o livro “A casa sincronizada”. Esta estória não foi contada por mim, mas sim através do CD de áudio que o livro contém e onde a estória é contada e acompanhada de uma banda sonora e dá ênfase aos momentos da mesma. Algumas crianças perguntaram se podiam “fechar os olhos para ouvir com mais atenção” e assim fizeram. No final do conto, lancei ainda algumas questões sobre estas sonoridades que íamos ouvindo.

“No processo de estimulação do desenvolvimento da comunicação verbal, desempenham particular importância quer as experiências de interacção comunicativa (com outras crianças e com os adultos), quer as actividades lúdicas que visam a promoção do desenvolvimento das capacidades verbais das crianças, nomeadamente ao nível da *Compreensão* e da *Expressão oral*. É, por isso, importante que os educadores aproveitem as situações naturais ocorridas em contexto de comunicação e que criem deliberadamente situações estimulantes para as crianças participarem activamente.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 37)

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

Neste seguimento, aprendemos a canção da Borboleta d'asa às cores baseada no tema do nosso projeto³⁵. Depois de ouvirmos a estória e a canção, tivemos vários momentos para aprendizagem da mesma (cantámos com sílabas neutras, com várias intensidades, ritmos e andamentos- p.e.: “Agora vamos cantar como se fossemos uma lagarta gorda e farta...”; etc.). As crianças levantavam-se e imitavam os animais pela sala. O grupo esteve bastante envolvido nesta atividade.

No âmbito do conhecimento do mundo temos inúmeros livros mas destaco aqui o livro “A árvore generosa” que é adequado para trabalhar a relação entre o homem e a natureza, posicionando as crianças face aos outros e face a elas próprias; sentimentos; questões fundamentais como a noção tempo e o percurso da nossa vida e respetivo crescimento até à morte. As crianças aderiram com bastante sentimento à estória e sem que eu lhes perguntasse, fizeram os seus próprios comentários no fim.³⁶

O livro “Andar por aí” que nos mostra as brincadeiras possíveis com as coisas mais banais que podemos ver na rua (montes de areia, pedras, minhocas ou até poças de chuva). Andar por aí pode ser bastante divertido e estimula a imaginação. Além disso, ao longo da sua viagem, o menino salta poças, lê anúncios, toca muros, faz riscos no chão com paus, repara nos sinais de trânsito e faz comparações, e -por isso- neste passeio, a criança trabalhou também de forma divertida a matemática, a linguagem e o conhecimento do mundo.

“O objetivo da educação Pré-escolar relativamente à linguagem escrita não é ensinar as crianças a ler e a escrever formalmente, mas sim a proporcionar-lhes a oportunidade de contactarem desde muito cedo com o código escrito valorizando

³⁵ Enquanto cantava para as crianças esta canção num momento de exploração dos centros ativos, as crianças pediram-me que lhes ensinasse a canção.

³⁶ Antes de começar a leitura da estória, mostrei a capa às crianças em silêncio. Questionei-as sobre qual seria o título. As crianças comentavam:

“O menino e a árvore...”- Mat.;

“Não! O menino e a maçã!”- B.

“Ou aliás o menino e a árvore das maçãs.”- B.;

“Qual é a árvore que dá maçãs?”- Eu

“Macieira... O menino e a macieira!”- F.

“Não... querem que eu diga agora ou tentamos descobrir no final?”-Eu

“Diz agora... vá lá”. B.

“Então este livro chama-se...A Árvore Generosa!”- Eu

Começo então o conto e noto que as crianças ficaram bastante sensibilizadas com a estória.

(Nota de campo, 25 de março)

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

as suas descobertas, para entenderem como funciona criando-lhes a necessidade de o utilizarem.” (Míguez, 2004, p. 43.)

No final, lancei um desafio às crianças: “E vocês? Quem gostavam de encontrar por aí?” Cada criança pensou numa pessoa que gostaria de encontrar (real ou fictícia) e as respostas foram bastante interessantes. Segundo Olds & Feldman (2001), “entre os 3 e os 5 anos, as crianças começam a compreender que o pensamento ocorre dentro da mente; que tanto pode lidar com coisas reais como com coisas imaginárias;” (p. 319).

A **mancha gráfica** que os livros nos apresentam podem ser os principais causadores da motivação e interesse que o grupo de crianças nos apresenta. Verifiquei isto quando levei o livro “O Capuchinho Vermelho” que foi escolhido precisamente devido à sua dimensão *pop-up* que cativou todo o grupo pois ficaram surpresos desde que abri a primeira página. Também neste sentido “Era uma vez uma velhinha” é uma lengalenga apresentada num formato de livro bastante dinâmico e diferente pois no final, depois de engolir todos os animais, a velhinha fecha os olhos (ao fecharmos a última página) devido à arte tipográfica que o livro contém. As crianças mostraram-se espantadas no final e divertidas com o bom humor e as sonoridades que o livro nos ofereceu.

As horas de conto são também indutivas do estímulo à **imaginação e criatividade** das crianças. “História de um segredo” é uma estória onde as crianças devem participar para conseguirmos descobrir de que segredo se trata. As personagens são uma menina e um menino que interagem com os ouvintes, mas o segredo fica na interpretação de cada criança, estimulando assim o pensamento crítico, a fantasia, a criatividade e a imaginação. Segundo Patrão (2013), “a literatura infantil é uma arte criativa que representa a vida, o mundo e a realidade das crianças, ajudando-as a ter uma imaginação mais enriquecedora que lhe permite criar, libertar o seu espírito através do que é conhecido.” (p.22)

Nesta mesma vertente mas com um intuito diferente, levei uma nova proposta às crianças já que era sempre eu a contar estórias mas, elas (crianças) também sabiam muitas estórias para me contar por isso -desta vez- foram as crianças que através da “caixa da estória inventada” me contaram um estória. Cada criança dirigia-se à caixa e de entre as quatro gavetas, a criança abria uma e tirava de lá um dedochê. A criança colocava o dedochê e iniciava a estória e, os restantes amigos continuavam essa mesma

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

estória. Desta forma, promovi o trabalho em grupo e cooperação, estimei a imaginação e criatividade e trabalhamos a estrutura da estória (princípio, meio e fim). Neste seguimento e tal como a Professora Ângela Lemos afirma “o educador de infância leva as crianças a ir mais longe do que elas acham ser capazes...levar a criança a formular pensamento e mais difícil: a verbalizar esse pensamento.”

Além disto, os livros podem e devem ser utilizados **noutros momentos e atividades** propostos pela educadora e pelas crianças. Na minha prática isto aconteceu inúmeras vezes:

Quando demos início ao trabalho por projeto sobre as borboletas, as crianças sugeriram fazer pesquisa em livros (que todos levamos para a sala e que pedimos às outras salas da instituição). Conseguimos pesquisar em vários livros de diferentes géneros e no fim partilhámos as novas descobertas (semelhante à pesquisa que fizemos em contexto de creche mas com um grau maior de aprofundamento de conhecimentos);

Na sessão de vida saudável/ clube carácter (momento contemplado também no plano semanal), explorámos o livro “Queres saber porquê?”. Optei por trazer este livro ao grupo devido à quantidade de questões deste âmbito que o grupo coloca diariamente. O grupo de crianças está bastante sensibilizado e desperto para o mundo que as rodeia e daí surgem inúmeras questões que vão partilhando e, de entre as quais, o livro nos dá algumas respostas com uma linguagem simples e acessível mas com explicações coerentes. Este é também um livro bastante divertido e pedagógico que ao longo das páginas repletas de ilustrações e de abas para levantar e satisfazer a curiosidade das crianças;

No último dia da PPS, levei o álbum “O que é o amor?” para a hora do conto. Emma pergunta a todos os seus familiares o que é o amor, mas todos lhe dão respostas diferentes e a menina fica confusa. Remetendo para a avó da Emma que no livro diz que o amor é partilhar um bolo, eu levei um bolo ao grupo e nós também o partilhámos porque afinal, o amor está em tudo aquilo de que nós gostamos.

Todos estes momentos aqui referidos foram significativos não só para as crianças mas também para mim pois, aprendemos muito em conjunto e fomos-nos conhecendo cada vez melhor, criando relações de confiança mais estimulantes e proveitosas.

3.7 Metodologia da investigação-ação

O meu referencial metodológico baseou-se num estudo qualitativo (uma vez que o estudo que aqui apresento se destaca pela qualidade da intervenção) utilizando a observação participante como a principal técnica de recolha de dados (sendo que estive inserida no contexto do estudo).

A abordagem qualitativa descreve a complexidade do problema definido, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuir no processo de mudança, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos (crianças).

Para completar, segundo Dalfovo, Lana & Silveira (2008) “a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise.” (p. 9).

Os participantes da pesquisa foram as crianças e dentro da abordagem qualitativa baseei-me em pesquisa bibliográfica e documental (referenciais teóricos abordados neste tópico e ao longo da PPS) e no estudo de caso aqui referido. As minhas fontes de informação ou instrumentos de recolha de dados foram os documentos elaborados ao longo da prática: notas de campo (através da observação e conhecimento empírico) e, as reflexões diárias e reflexões das atividades (assim como a respetiva análise dessas reflexões); e a observação participante.

A pesquisa adota uma vertente social uma vez que identifica aspetos importantes do objeto de estudo num grupo social e, como referido, uma abordagem qualitativa da metodologia não é traduzida em números, na qual pretendo verificar a relação da realidade com o objeto de estudo aqui definido.

A observação participante é, portanto, uma técnica de investigação qualitativa adequada ao tipo de investigação que defini pois pretende, num meio social, compreender um fenómeno que à partida me é exterior e que me vai possibilitar integrar nas atividades/vivências das crianças, de forma gradual.

Quanto ao papel do observador, segundo Correia (2009), “a observação participante é dinâmica e envolvente e o investigador é simultaneamente instrumento na recolha de dados e na sua interpretação.” (p. 32).

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

Este tipo de observação supõe a interação pesquisador/pesquisado (adulto/criança) em que o pesquisador deve gerar confiança na população estudada e, implica saber ouvir, escutar e ver, desenvolvendo uma rotina de trabalho (hora do conto) em que é fundamental que o pesquisador consiga fazer anotações sistematicamente (notas de campo e reflexões).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“E é ao longo deste desenvolvimento profissional, (...) que se enforma a identidade do profissional de educação de infância.” (Caldeira, 2013, p.44)

Uma vez que feita a caracterização dos meios de intervenção, apresentadas as minhas principais intenções para a prática, e identificado o especificado o tópico de aprofundamento decorrente da prática recorrendo a referenciais teóricos, resta-me concluir que o papel do educador é fundamental para este tópico de estudo.

No entanto, o que destaco neste trabalho é que, adotando eu, uma prática e uma postura reflexiva, consigo contemplar aquilo que fiz e assim ir-me construindo enquanto educadora, nunca esquecendo que este é um processo contínuo, sem fim. A autoformação e aprendizagem do educador de infância é um processo que decorre desde a sua formação, até ao fim da sua experiência enquanto profissional da educação. Só assim, criamos em nós próprios, capacidades para melhorar: para reconhecer as nossas potencialidades e fragilidades e, assim, melhorar estas últimas.

Considero que é muito relevante para os futuros profissionais da educação, ter algumas bases metodológicas para nos “construirmos” como seres mais informados e éticos pois, só tendo o conhecimento, podemos optar e pensar. É importante que saibamos agir de forma responsável com as crianças e para isso há que fazer escolhas fundamentas sobre o que pensamos ser mais adequado para aquele grupo de crianças.

Neste sentido, penso que consegui adaptar-me às metodologias, modelos curriculares e modelos pedagógicos das instituições; além disso, um dos pontos que considero mais favoráveis na minha prática é o facto de tentar sempre levar atividades inovadoras ao grupo (tendo em conta as orientações curriculares e das áreas de conteúdo) mas, sem nunca descuidar a organização dos espaços e do grupo, a importância dos materiais presentes para as atividades e, a posição do educador e o papel da criança ao longo das atividades.

Por outro lado, no sentido da temática aqui definida, importa também referir que não consegui levar aos grupos todos os géneros da literatura infantil como gostaria. Tive algumas dificuldades na seleção de novelas para o JI mas foi na creche que senti mais esta discrepância ao nível dos géneros de livros pois, as narrativas foram-se sempre destacando. Esta dificuldade prendeu-se com o facto de muitos géneros (p.e.: texto

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

dramático e a novela) não terem ainda grande diversidade de livros adequados à idade das crianças dos grupos mas, por outro lado, senti que um género com grande potencial e que não abordei como deveria ou poderia foi a poesia.

É por isso importante que nos vamos construindo e conhecendo enquanto educadores e para isso, é fundamental termos um pensamento crítico e reflexivo diário para podermos melhorar a nossa prática.

No entanto, percebi que ao longo da PPS consegui motivar as crianças e criar interesse e curiosidade pela literatura infantil.

“A motivação é a palavra-chave, para o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura, a criança tem que sentir interesse pela actividade, quer por que espera usufruir de momentos verdadeiramente prazerosos, quer porque pretende obter a resposta sobre algum tema ou assunto que a interessa.” (Sá dos Santos, 2010, p. 14).

As minhas grandes aprendizagens e conquistas ao longo deste percurso foram: conseguir partir das vivências e do quotidiano das crianças para propor ao grupo actividades potenciadoras de aprendizagens mais significativas e integradas; conseguir gerir momentos inesperados através da improvisação de novas estratégias adequadas e; enriquecer os momentos de transição das crianças com inúmeras brincadeiras potenciadoras de aprendizagens.

“As experiências da criança determinam em grande parte o que ela aprende. (...) As crianças são diferentes no grau de domínio das capacidades de desenvolvimento precoce, tais como a capacidade de se concentrar e prestar atenção, a profundidade da sua intimidade e relacionamento, a capacidade de ser decidida e intencional, a capacidade de resolver problemas complexos, de usar as ideias simbólicas e criativamente e a capacidade de pensamento lógico-abstrato.” (Brazelton, 2002, p.125)

Neste trabalho, deposito a esperança do que espero um dia ser e do que defendo, mobilizando conhecimentos que adquiri ao longo do meu percurso académico e da PPS. Obviamente, que não há uma maneira certa de agir em todas as situações: esta é uma questão muito sensível e relativa pois depende da situação onde nos encontramos. Não

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

há o certo nem o errado, há simplesmente uma postura eticamente correta que devemos tentar adotar.

A PPS foi, por tudo o que referi, uma experiência bastante enriquecedora, que me permitiu explorar a minha identidade profissional e me ajudou a construir e reconstruir enquanto futura educadora de infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de educação de infância*, 35, pp. 13-15.
- APEI. (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* . Obtido de APEI: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Universidade Aberta.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2000). *Desenvolveno a qualidade em parcerias. Nove estudos de caso*. Porto Editora .
- Brazelton, T. B. (2002). *A criança e o seu mundo. Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. Editorial Presença .
- Caldeira, A. (2013). SE ISTO É UMA EDUCADORA DE INFÂNCIA. O papel da interação adulto-criança na construção *de uma identidade profissional*. (Relatório de Mestrado). Retirado do Moodle da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Cavaco, A. A. (2002). As relações de amizade e a adaptação social ao pré-escolar. (Dissertação de Mestrado). Retirado de Repositório do Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Correia, M. d. (2009). A Observação Participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem* , 13.
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L., & Azevedo, H. (Julho de 2012). A leitura de histórias: qualidade das interações entre pais e filhos. (Dissertação de Mestrado). Retirado de Repositório da Universidade do Minho.
- Dalfovo, M. S., Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicar*, 2, n^o4.
- Dias, C. (Junho de 2011). A importância de contar histórias no jardim-de-infância . (Dissertação de Mestrado). Retirado do Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

- Feldman, R. D., Papalia, D. E., & Olds, S. W. (2001). *O Mundo da Criança*. Mc Graw-Hill.
- Fernandes, J. R. (2007). Hábitos e práticas de leitura de crianças do pré-escolar. (Dissertação de Mestrado). Retirado de Repositório do Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Ferreira, C. A. (2012). Promoção e Mediação de poesia junto de crianças de pré-escolar-Relato de uma experiência. (Dissertação de Mestrado). Retirado de Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.
- Henriques, M. E. (2009). Relação creche/família: uma visão sociológica. (Tese de Mestrado). Retirado de Repositório da Universidade do Minho.
- Hohmann, M., Banett, B., & Weikart, D. P. (1995). *A criança em ação*. Fundação Calouste Gulbenkian .
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (outubro de 2006). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. In U. d. Minho (Ed.), *Actas do 6º encontro nacional (4º internacional) de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração*. Braga: Casa da Leitura.
- Lemos, A. (5 de Março de 2014). *Registrar e divulgar no jardim-de-infância*. Lisboa : Seminário apresentado na Escola Superior de Educação de Lisboa a 5 de março de 2014. Lisboa.
- Marques, P. (2013). DIREITOS DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS: Construir a Prática, Concretizar o Respeitos. (Relatório de Mestrado). Retirado de Moodle da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Mata, L. (Março de 2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, n.1, 22, pp. 95-108.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita- Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mednick, S. (1973). *Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Míguez, L. G. (2004). Descobrimo a linguagem escrita aos 3 anos evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças ao longo de um ano. (Tese de

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

- Mestrado). Retirado do Repositório do Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Pacheco, M. d. (2013). Aprender através de recursos didáticos na educação pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico: Reflexão sobre a promoção de aprendizagens ativas e significativas. (Relatório de Mestrado). Retirado de Repositório da Universidade dos Açores.
- Patrão, M. V. (2013). O jogo e a literatura infantil: um meio para a comunicação aumentativa e alternativa. (Relatório de Mestrado). Retirado de Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.
- Pinto, S. (2013). *Projetos Curricular de Sala: Sala 1*. S.d.
- Portugal, G. (Junho de 2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? (C. d. comportamento, Ed.) *Exedra Journal*, 1, 9-24.
- Rodrigues, C. (2009). O álbum narrativo para a infância: os segredos de um encontro de linguagens. In Gulbenkian (Ed.), *Congresso Internacional Lectura 2009*. Obtido em 4 de junho de 2014, de Casa da Leitura.
- Rosário, P. S., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2007). *Auto-Regulação em crianças sub-10. Projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora .
- Rovisco, R. (2013). *Projetos Pedagógico de grupo: PE2*. S.d.
- Sá dos Santos, M. M. (setembro de 2010). Leitura Partilhada entre o Jardim de Infância e a Família - Um projecto de intervenção . (Relatório de Mestrado). Retirado de Repositório Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- s.d. *Projeto Educativo da Instituição de creche*. s.d.
- s.d. (2013). *Projeto Educativo da Instituição de JI*. s.d.
- s.d. *Regulamento Interno da Instituição de creche*. s.d.
- Silva, A. M. (2013). A importância de brincar com a matemática no ensino pré-escolar (Um estudo de caso). (Relatório de Mestrado). Retirado de Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

da Educação: DEB.

- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, J. M. (2013). A hora do conto- A importância de contar histórias em contexto pré-escolar. (Relatório de Mestrado). Retirado de Repositório Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Soares, L. D. (2005). *Poemas da Mentira e da Verdade*. Lisboa: Ed. Livros Horizonte.
- Strehl, L. (2000). Teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner: breve resenha e reflexões críticas (Artigo académico).
- Taveira, T. M. (2011). Aprendizagem cooperativa- Contributos para o desenvolvimento de competências sociais em crianças do pré-escolar. (Relatório de Mestrado). Retirado de Repositório Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projeto na educação de infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da educação e ciência Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, F. L. (2002). Melhor ler para melhor falar. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos). (Relatório de Mestrado). Retirado de Repositorium Universidade do Minho.