

Agradecimentos

Agradeço a todos os (as) professores (as) que, diretamente e indiretamente, me ajudaram ao longo destes quatro anos de licenciatura e mestrado e que me deram força para não desistir de um sonho, que contribuiu para que conseguisse chegar aqui. Em especial, um obrigado à professora Leonor Santos, pela orientação ao longo deste trabalho.

Quero agradecer de alguma forma às educadoras das instituições onde estagiei pela receptividade e disponibilidade que sempre tiveram para me ajudar nas dificuldades que surgiam.

Por último, quero agradecer às duas pessoas que mais me ajudaram neste meu percurso, ao meu namorado, Eduardo Gregório, que sempre acreditou nas minhas potencialidades e, acima de tudo, me incentivou para seguir em frente, e à minha Mãe, Gracinda Primo, pelo apoio incondicional.

Por fim, não podia esquecer de agradecer à minha filhota Eva, que apesar de ainda estar bem quentinha na barriga da mãe já faz parte da minha vida e que de alguma forma contribuiu para que deixasse a mãe realizar com toda a força este trabalho.

Resumo

O presente relatório de estágio é composto por três partes. A primeira parte refere-se à componente de estágios, em creche e jardim-de-infância, realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação de Santarém. Nesta parte refiro o percurso em cada contexto de estágio, os trabalhos desenvolvidos, as aprendizagens realizadas e a reflexão crítica sobre os mesmos.

Na segunda parte apresenta-se a componente investigativa, referente à leitura de histórias em contextos de infância, contextualizando-a na prática e clarificando a motivação para o estudo e os enquadramentos teórico e metodológico, referindo o tipo de estudo, as técnicas de recolha de dados e procedendo à análise dos dados.

O estudo desenvolvido é de natureza qualitativo, assentando em observações, registos realizados nas salas, planificações, diários de bordo e, sobretudo, na prática desenvolvida em estágio de jardim-de-infância. Ainda nesta segunda parte apresenta-se o enquadramento teórico de forma a perceber o contributo da literatura infantil para o desenvolvimento da criança, assim como a importância das estratégias na leitura de histórias infantis.

A terceira parte do relatório diz respeito às considerações finais sobre o percurso realizado.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; histórias infantis; leitura e estratégias pedagógicas;

Abstract

This traineeship report is built in three parts. The first part is based on the traineeship, issued in day nursery and Kindergarten, made under the Masters in Pre-school Education in the Escola Superior de Educação de Santarém. In this part I refer the route in each context of the traineeship, the work developed, the learning achieved and critical reflection on them.

The second part presents the investigative component, referring to stories read in contexts of childhood domains, contextualizing in practical terms and clarifying the motivation for the study and the theoretical and methodological frameworks, referring to the type of study, data collection techniques and data analysis.

The study developed is a qualitative approach, relying on observations and records obtained in the class rooms, lesson planning, logbooks, and especially in the practice developed in children's Kindergarten. Yet this second part presents the theoretical framework in order to understand the contribution of children's literature for the development of the child, as well as the importance of strategies in children's stories reading.

The third part of the traineeship report concerns the final thoughts on the route taken.

Keywords: pre-school, children's stories, reading and teaching strategies;

Índice

Agradecimentos	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Introdução.....	1
Parte I - O estágio	2
1. Contextualização	2
2. Contextos de Estágio.....	3
2.1 Prática Pedagógica em Creche	3
2.1.1 Caraterização da instituição	3
2.1.2 Caraterização da Sala e Recursos Educativos.....	4
2.1.3 Caraterização do grupo de crianças	5
2.1.4 Projeto Educativo	6
2.1.5 Projeto de Intervenção em Estágio.....	7
2.1.6 Avaliação do Projeto	8
2.2 Prática Pedagógica em Jardim de Infância.....	9
2.2.1 Caraterização da Instituição.....	9
2.2.2 Caraterização da Sala e Recursos Educativos.....	11
2.2.3 Caraterização do Grupo de Crianças	12
2.2.4 Projetos Educativos.....	13
2.2.5 Projeto de Intervenção em Estágio.....	15
2.2.6 Avaliação do Projeto	17
3. Percorso de Desenvolvimento Profissional	18
4. Percorso Investigativo.....	21
Parte II – Investigação Autobiográfica: leitura de histórias em contextos de infância.....	22
5. Contextualização e motivações para o estudo	22
6. Enquadramento metodológico	23
6.1 Tipo de estudo.....	23

6.2	Técnicas de recolha de dados	24
6.3	Análise dos dados	25
7.	Enquadramento teórico.....	26
7.1	Contribuição da Literatura Infantil para o desenvolvimento da criança.....	26
7.2	Aspetos técnicos a ter em conta na escolha de livros	28
7.3	As fases do ato de leitura	31
7.4	Estratégias na preparação e implementação da leitura.....	32
8.	Análise de episódios de estágio.....	35
8.1	Primeiras leituras de histórias	35
8.2	Abordagem do livro “O Tesouro”	36
8.2.1	Enquadramento da planificação face ao dia festivo “25 de abril”	36
8.2.3	Fases de leitura da história “ O Tesouro”	37
8.2.4	Exploração do suporte visual.....	38
8.3	“Eu e os livros em creche”	41
8.4	“Eu e os livros no Jardim de Infância”	44
Parte III – Considerações Finais.....		49
Referências Bibliográficas		50
Anexos		Erro! Marcador não definido.

Índice de Anexos

- Anexo A – Tabelas de avaliação do contexto educativo em geral.
- Anexo B – Fotografias da caracterização da sala e recursos educativos em Creche.
- Anexo C – Fotografias da sessão de motricidade ampla.
- Anexo D – Planificação da atividade do espelho.
- Anexo D – Fotografias da atividade do espelho.
- Anexo D – Diário de bordo – 13 de novembro de 2013.
- Anexo E – Fotografias dos presentes realizados dos dias festivos “Dia das Bruxas e dia de São Martinho”.
- Anexo F – Fotografias da exploração das massas.
- Anexo G – Fotografias da caracterização da sala e recursos educativos em Jardim de Infância.
- Anexo H – Tabela de registo das últimas crianças que permaneceram nas áreas.
- Anexo I – Planificação do dado “gigante”.
- Anexo I – Fotografias da construção do dado “gigante”
- Anexo I – Fotografias da realização do jogo com o dado “gigante”
- Anexo J – Planificação relacionada com a história “O Tesouro”.
- Anexo J – História e Imagens projetadas através do quadro interativo.
- Anexo J – Fotografias no ato de leitura da história “O Tesouro”.
- Anexo J – Desenhos relacionados com a história “O Tesouro”.
- Anexo K – Planificação das fases do livro de marcação de presenças e faltas.
- Anexo K – Fotografias da estratégia utilizada na marcação de presenças e faltas.
- Anexo K – Diário de bordo – 6 de maio 2013.
- Anexo K – Fotografias do livro marcação de presenças e faltas.

Introdução

O presente trabalho é parte integrante da Unidade curricular: Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância – Jardim-de-Infância (JI), do Mestrado em Educação Pré-escolar da escola Superior de Educação de Santarém.

Os objetivos deste trabalho consistem em apresentar o caminho percorrido ao longo do mestrado e a reflexão que o mesmo possibilitou, ao mesmo tempo que o desenvolvimento de competências investigativas que, contextualizadas pela teoria, respondem ao questionamento e à resolução de situações da prática pedagógica.

O presente relatório está organizado em três partes.

A Parte I diz respeito à componente de estágios, em contexto de creche e jardim-de-infância. Cada um deles integra a caracterização da instituição, da sala, dos recursos educativos e do grupo de crianças. Ainda na mesma parte, abordam-se os projetos educativos, os projetos de intervenção em estágio e a avaliação dos mesmos. Faço referência ao percurso de desenvolvimento profissional, às aprendizagens realizadas, às dificuldades/receios sentidos na prática e como foram refletidos e pensados. Por último, surgem as razões que conduziram à questão investigativa: “ Que estratégias utilizar na leitura de histórias infantis”, que será tratada na parte II.

Esta segunda parte integra a componente investigativa, contextualizando as motivações para o estudo, seguindo para o enquadramento metodológico. O enquadramento teórico terá lugar ainda na segunda parte, terminando com a análise de episódios de estágios.

A parte III apresenta as considerações finais, o balanço global do mestrado cruzando a fundamentação teórica com as conclusões de uma autorreflexão.

Por fim, incluído no relatório de estágio, apresentam-se os anexos, evidências do trabalho desenvolvido que contêm planificações, diapositivos da história apresentada em PDF, fotografias, produções das crianças e excertos dos diários de bordo.

Parte I - O estágio

1. Contextualização

Os estágios foram concretizados em Creche e Jardim de Infância em par de estágio, sendo que ambas éramos trabalhadoras estudantes. Nos dois estágios foram realizados projetos de intervenção, de acordo com o tema do projeto da sala e/ou da instituição, assim como, de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Com base nesses mesmos projetos, eram construídas planificações semanais, à exceção das duas primeiras semanas: a primeira semana foi dedicada à observação e a segunda à intervenção partilhada. Nas restantes semanas as planificações foram intercaladas, ou seja, numa semana era uma estagiária a colocá-las em prática, na semana seguinte, era a outra. No entanto, existia sempre a colaboração do outro elemento.

Nesta parte do trabalho, serão abordados os projetos desenvolvidos nos dois contextos de estágio, assim como algumas das atividades realizadas. Nos projetos o objetivo foi ir ao encontro das necessidades dos grupos, principalmente aproveitando a semana de observação para perceber que tipo de necessidades existiam e como as podíamos trabalhar, tendo em conta os projetos de sala e os objetivos definidos pelas educadoras.

Para definir o tema dos projetos, numa primeira fase repartimos as observações: cada estagiária observou determinadas rotinas, estratégias utilizadas, necessidades e interesses das crianças (através do diálogo).

Assim, no contexto de creche o conhecimento do próprio corpo foi o tema mais adequado, trabalhando-se em simultâneo os cinco sentidos: Olfato, Visão, Paladar, Tato e Audição. A razão desta escolha decorreu da necessidade de dar continuidade ao trabalho da educadora e, principalmente, de compreendermos a evolução de cada uma das crianças.

No contexto de Jardim de Infância foi diferente, elaboramos tabelas com critérios a observar para nos ajudar analisar melhor o contexto educativo em geral. Esta recolha fez com que fosse possível compreender: a oferta educativa; o clima do grupo; o espaço para iniciativa/autonomia; a organização e o estilo do adulto¹(Anexo A), assim como o diálogo realizado ao longo da semana .

Embora não tenhamos utilizado as fichas que o livro¹ recomenda nos anexos (ficha 2g e 3g) atendemos a uma análise do contexto mais específica selecionando os critérios que achamos pertinente observar. O tema do projeto em Jardim de Infância não foi selecionado tendo em conta a análise do contexto que refiro acima, mas ajudou-nos a perceber de certa forma como todo o

¹ Critérios recolhidos do livro *Avaliação em Educação Pré-Escolar, Sistema de acompanhamento das crianças* de Gabriela Portugal e Ferre Laevers.

contexto funcionava, tendo em conta aquele grupo. Posteriormente através do diálogo com a educadora da sala chegamos à decisão do nosso projeto para o grupo.

2. Contextos de Estágio

2.1 Prática Pedagógica em Creche

O primeiro estágio realizou-se em contexto de Creche e decorreu durante o primeiro semestre do mestrado. Teve lugar numa sala com crianças de um ano de idade, durante seis semanas, de dezasseis de outubro a trinta de novembro de dois mil e doze.

2.1.1 Caracterização da instituição²

A instituição onde desenvolvi o meu estágio em Creche era uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), sem fins lucrativos, situada na cidade de Santarém.

Atualmente a instituição inclui valências desde a creche e pré-escolar ao 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, procurando ser um lugar atraente e estimulador de aprendizagens, não sendo apenas um meio de preparação para o futuro.

O edifício é composto por dois pisos: rés-do-chão e primeiro andar. No rés-do-chão encontra-se logo à entrada um átrio que dá acesso ao gabinete de direção, à biblioteca e a três casas de banho, ainda no mesmo piso encontra-se o ginásio e o refeitório. No primeiro andar encontram-se as salas de todas as valências existentes na instituição.

A valência de Creche e Jardim de Infância ocupa uma área total de 487m², correspondente ao espaço do edifício.

A creche é formada por uma sala de berçário (composta por duas partes: a sala parque e um dormitório), uma sala dos doze aos dezoito meses, outra dos dezoito aos vinte e quatro meses. Cada uma destas salas tem ligação direta ao fraldário. Existe ainda uma sala dos vinte e quatro aos trinta e seis meses, com uma bancada de trabalho e lavatório.

O Pré-Escolar é formado por três salas, duas delas com bancada de trabalho e lavatório, e uma designada por “salão”.

Para além das salas de atividades, existe também, no primeiro andar, uma copa de leites de apoio ao berçário e às salas da creche, no que se refere às refeições, e uma sala de reuniões/sala de apoio com casa de banho.

² Esta informação foi recolhida através de documentos fornecidos pela instituição.

Relativamente ao pessoal docente e não docente, a instituição dispõe de pessoal qualificado mediante as funções desempenhadas, nomeadamente cada sala tem uma educadora e uma ou duas auxiliares, dependendo do número de crianças. No berçário existe uma educadora com duas auxiliares. A educadora do berçário, assim como as educadoras das restantes salas de creche, acompanham outras crianças de outras valências durante outras atividades e a hora da sesta é realizada pelas auxiliares.

No total, a valência de creche e Jardim de Infância dá resposta a noventa e cinco crianças, que se situam numa faixa etária que vai dos quatro meses até aos seis anos de idade.

No que respeita ao período de funcionamento, a instituição está aberta de segunda à sexta das oito às dezoito horas, existindo uma tolerância de trinta minutos, de manhã e à tarde, para responder às necessidades dos pais, em termos de horário de trabalho.

A instituição abre às sete e trinta da manhã, com o acolhimento das crianças, que se prolonga até às nove e trinta minutos. De seguida, tem lugar o período de almoço, que decorre das onze horas às catorze horas, consoante as idades das crianças.

Antes e depois das refeições existe, sempre, momentos dedicados à higiene. Após o almoço existe o momento da sesta, das doze horas às catorze e trinta, exceto para o grupo dos bebés, cuja rotina é estabelecida por cada bebé, dependendo da resposta às suas necessidades e das indicações dos pais. Após a sesta, às quinze horas, todas as crianças lancham na própria sala com ajuda das auxiliares. Entre as dezasseis e trinta e as dezoito horas decorre a saída conjunta numa das salas.

2.1.2 Caraterização da Sala e Recursos Educativos

A sala onde estagiei era ampla, com duas portas para o pátio exterior com acesso ao parque infantil, este devidamente almofadado e adequado à idade das crianças (a partir dos dois anos). A sala dispõe de vários materiais almofadados, desde piscina de bolas com variadíssimas almofadas e bonecos, um tapete e sofás almofadados espalhados pela mesma. Conforme Portugal (s/d), todos estes elementos organizacionais do espaço em creche predispõem de uma aproximação entre adultos e crianças, os recantos confortáveis e relaxantes são uma fonte de interação e conforto para a criança.

Existe um armário para arrumação de material de apoio aquando das atividades plásticas, uma mesa com seis cadeiras que são normalmente empilhadas, quando não necessárias, para que as crianças tenham mais espaço para se movimentar e, também, para se colocar os catres, no momento da sesta. Existe ainda uma mesa com cinco cadeiras, apropriadas para as crianças que não adquiriram a marcha, com uma altura adequada ao adulto de forma a ajudar nas refeições das crianças (Anexo B).

Quanto à mesa de refeições, verifiquei que estava adequada às cinco crianças que ainda não tinham adquirido a marcha. No entanto só era utilizada para aquele fim, quando nas atividades plásticas seria bastante vantajoso para as crianças poderem ter tempo para a exploração dos materiais, assim como para estarem mais focados na atividade em si. Os momentos que ofereçam às crianças uma exploração variedade de objetos diversificados com diferentes texturas, sem que seja posta em causa a segurança da criança, são uma mais-valia para a aprendizagem e desenvolvimento da criança: “a organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, (s/d), p.12).

A casa de banho é equipada com fraldário e armário, onde são guardadas as fraldas e objetos pessoais de cada criança. As roupas das crianças estão nos devidos cabides dentro dos sacos de pano exigidos pela instituição no ato da matrícula.

2.1.3 Caracterização do grupo de crianças

O grupo era constituído por onze crianças, nomeadamente, oito do sexo masculino e três do sexo feminino, com idades compreendidas entre os onze e os dezasseis meses. Neste grupo não existia nenhuma criança com necessidades educativas especiais (NEE).

Quanto ao agregado familiar, verificou-se que a maioria dos pais tinha como habilitações académicas o ensino superior. Todos estavam empregados, à exceção de uma das mães.

O tempo de permanência na creche, variava em média, entre as sete e oito horas diárias.

Tendo em conta as idades das crianças, as suas preferências incidiam principalmente no jogo livre, podendo cada uma explorar o que tinha ao seu alcance, assim como os brinquedos guardados dentro de caixas que lhes eram disponibilizados nos momentos de brincadeira livre. Aquando das atividades de expressão plástica, em especial com tintas, a satisfação das crianças era notória, embora existisse uma delas que era particularmente difícil fazer com que explorasse o material ou, neste caso, tocasse na tinta.

O grupo aderiu com facilidade a tudo o que lhes despertasse interesse, nomeadamente, texturas e materiais que nunca tivessem tido ao seu alcance, conseguindo, assim, manter tempos de atenção um pouco mais longos, comparando com a atenção que conseguiam ter na hora da história. No que respeita ao comportamento, observei que era um grupo calmo, ainda que existisse uma ou outra criança que manifestasse maior agitação devido à fase de adaptação. As crianças mantinham uma boa relação com os adultos, a quem procuravam e solicitavam de forma espontânea e natural. Enquanto grupo, o prazer individual estava bastante presente no entanto nas suas interações espontâneas interpares eram pouco frequentes.

No que se refere ao desenvolvimento da linguagem, as crianças compreendiam a linguagem verbal que era utilizada, manifestando-o ao longo dos vários momentos do dia. Ao nível da expressão oral, nenhuma das crianças expressava verbalmente qualquer palavra.

Quanto ao desenvolvimento da motricidade verifiquei que esta competência estava pouco trabalhada, a única altura em que se verificava esta competência era na brincadeira livre, onde as crianças espontaneamente exploravam os materiais existentes. Devido a esta situação senti que o grupo necessitava de mais momentos de movimentação corporal, decidindo, assim, planificar e concretizar uma sessão pela manhã de motricidade ampla: andar, correr, saltar, subir, descer e gatinhar, com o apoio de vários materiais existentes no ginásio devidamente almofadados (Anexo C). Quanto à reação das crianças mais novas, e principalmente as que frequentavam a instituição há menos tempo, foi notória a insatisfação das mesmas; por outro lado, a reação das crianças com um ano de idade foi bastante satisfatória, explorando todos os materiais com bastante entusiasmo.

2.1.4 Projeto Educativo

A ação pedagógica defendida e praticada pela instituição tem por base o modelo curricular *João de Deus*, que se baseia num método de leitura e escrita apostando na estrutura fonética da língua. A criança vai evoluindo de forma construtiva começando com o processo de visão das letras seguindo o som correspondente e pronúncia das palavras.

O projeto educativo de escola foi aprovado em Setembro de 2009 para um período de cinco anos e foca o desenvolvimento da organização escolar no seu conjunto, tendo reflexos nas condições de aprendizagem dos alunos.

De acordo com o que observei, a estruturação de estratégias, tarefas e atividades estava articulada entre escola/família/comunidade. O tempo estimulador concedido às crianças em idade de creche era notório, as rotinas eram uma prioridade bastante importante, de acordo com cada faixa etária, possibilitando uma constante aprendizagem.

Embora não existisse um projeto educativo de sala, as competências gerais³ eram trabalhadas durante o ano letivo, as que diziam respeito ao contexto da creche incidiam nas primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, pretendendo-se assim que as crianças desenvolvessem determinadas competências e capacidades tais como: “desenvolver as capacidades de comunicação, expressão, imaginação criativa, estimulando a atividade lúdica.

³ Projeto Educativo do Jardim-Escola João de Deus de Santarém - 2009-2010.

2.1.5 Projeto de Intervenção em Estágio

No decorrer do estágio, que realizámos na sala de um ano, a opção para o projeto de intervenção intitulou-se “Os Cinco Sentidos”, articulando-se com o que a educadora estava a desenvolver e que se direcionava à exploração de algumas partes do corpo, como cabeça, mãos, pés, olhos, nariz, boca e orelhas.

Como referi anteriormente um dos cinco sentidos mais explorados na rotina das crianças é sem dúvida o tato embora haja um outro que utilizamos sempre em simultâneo, a visão. Numa das planificações realizadas explorei com maior destaque a visão.

A atividade teve início a partir da hora da história. O espelho funcionou como uma segunda pessoa, no momento em que a estagiária interpretava a personagem do espelho modificava o tom de voz para que as crianças olhassem para a pessoa do espelho. O objetivo era conseguir que distinguíssem as duas personagens que interpretavam a história. O mesmo foi atingido e bastante satisfatório, visto a estratégia utilizada nunca ter sido exposta anteriormente.

Após a história deixei todo o grupo brincar livremente pela sala, de forma a conseguir que estivessem o mais serenos possível para a atividade seguinte.

O objetivo nesta fase era reconhecer a sua imagem no espelho e desenvolver a curiosidade e capacidade de observação. Para isso, eram para ser expostos vários espelhos em vários sítios da sala para que espontaneamente as crianças procedessem à imitação do adulto sem que o mesmo tivesse de solicitar. No entanto, tal não foi possível, como se pode ler no diário de bordo:

Na terça-feira foi planeada a atividade do espelho em que o objetivo inicial era que cada criança se aproximasse sem que nenhum adulto entrevisse. Cada um teria de se aproximar espontaneamente, e o adulto através da música faria algumas expressões para que as crianças imitassem e ao mesmo tempo conseguissem observar o que cada uma era capaz de realizar e de alguma forma criar um momento divertido e ao mesmo tempo exploratório que partissem à descoberta do seu corpo. No entanto devido à falta de tempo e meios materiais (falta de espelhos) vi-me obrigada a alterar toda a atividade. Chamando assim, cada criança individualmente para que interagissem de forma espontânea e verificar a reação de cada um com o espelho, foram realizadas várias expressões faciais para que imitassem ou revelassem capazes de executar outras expressões. Esta atividade seria mais rica se existisse um espaço devidamente organizado com pelo menos um espelho com mais de um metro para uma interação mais rica em que pudessem não só olhar e verem se a si próprios como olhar para colegas e adulto. O espelho da sala poderia estar posicionado noutra parede para que as crianças tivessem um maior campo de visão quando através dele olhassem para algo ou alguém (Anexo D) - Diário de bordo – 12 a 16 de Novembro.

Já na frente do espelho e com uma das crianças, no colo fui sugerindo algumas caretas, alguns sons, assim como o tocar em algumas partes do corpo. Para as crianças mais velhas estes movimentos foram fáceis de realizar; já para as crianças mais novas era mais complicado, devido à sua motricidade e capacidade de atenção.

O objetivo inicial era realizar uma atividade não dirigida. No entanto, devido ao reduzido tempo para a mesma e para que todas as crianças pudessem participar tornou-se uma atividade dirigida (Anexo D – Planificação e Fotografias da atividade do espelho).

No final da tarde, realizei um powerpoint para que todas as crianças pudessem observar o que tinham realizado durante a manhã de forma a trabalhar a memória e o reconhecimento da sua imagem.

Nos momentos de refeição, a exploração sensoriomotora era notória: quando lhes eram fornecidos os pedaços de fruta, no fim da sopa e prato de carne ou peixe, exploravam não só com as mãos como também com a boca.

Ao longo do estágio, tentámos diversificar as estratégias implementadas, recorrendo a fantoches, exploração de vários materiais/texturas (fantoches, jogos, presentes dos dias festivos), exploração de vários alimentos (massa das bolachas) e exploração de instrumentos musicais.

Os fantoches foram realizados na semana partilhada e em vez do momento da história optámos por diversificar com a dramatização de fantoches, podendo assim utilizar mais personagens e vozes diferentes em cada uma delas, transmitindo um maior suspense a todo o grupo.

Os presentes dos dias festivos foram realizados pelas estagiárias, sendo que a pintura era realizada pelas crianças com a ajuda de um adulto. O nosso objetivo foi desenvolver o conhecimento sobre uma época específica, utilizando o diálogo, alimentos (castanha) e objetos (bruxa) de forma a aproximá-los o mais possível da realidade (Anexo E).

A exploração dos alimentos foi outra das atividades entusiasmantes que verifiquei na reação das crianças e uma das mais satisfatórias como profissional. O objetivo partia da exploração de alimentos do dia-a-dia mais propriamente massas alimentares. Além de privilegiar bastante a motricidade fina (gesto de pinça), a curiosidade que se verificava na exploração era evidente (Anexo F).

2.1.6 Avaliação do Projeto

Ao longo das seis semanas de estágio, tivemos como prioridade a planificação das atividades de acordo com o tema do projeto “Os Cinco Sentidos”.

Os cinco sentidos estão associados entre si, e, quando se estimula um deles, os restantes estão agregados e acabam por ser convocados e trabalhados. Dos cinco sentidos trabalhados,

o tato e a visão foram os mais considerados nas planificações, devido à idade das crianças e à predisposição das mesmas.

Contudo, penso que fizemos uma abordagem a todos de forma interessante. Apesar disto, após algumas reflexões concluímos que o tato foi dos cinco sentidos, o mais focado, conscientemente ou inconscientemente, esteve sempre presente, fazendo assim uma articulação com o trabalho desenvolvido pela educadora.

Consideramos que os sentidos do paladar e do olfato foram os menos trabalhados devido à dificuldade em encontrar atividades para os mesmos, articulando com as exigências impostas pela educadora e a idade das crianças. Procuramos, ainda assim, trabalhar o sentido do paladar no apoio às refeições, dialogando e estimulando a criança para o mesmo.

Para além de todas as atividades orientadas, também planificamos para os momentos de higiene. Estes momentos proporcionaram às crianças, principalmente às que tinham alguma dificuldade em se manter no mesmo local, uma descontração e abstração do local em si. As crianças que se encontravam na fase de adaptação tinham alguma dificuldade em manter-se no espaço comum, tinham necessidade de mais atenção e aconchego (colo), logo, foi mais complicado quando tinham de fazer o mesmo que os colegas.

Em suma, todas as planificações foram pensadas tendo em conta o grupo etário, assim como as necessidades e dificuldades que fomos encontrando ao longo do estágio.

2.2 Prática Pedagógica em Jardim de Infância

O segundo estágio realizou-se em contexto de Jardim de Infância e decorreu durante o segundo semestre do Mestrado, numa sala heterogénea com crianças de três, quatro e cinco anos de idade, durante seis semanas, de dois de abril a treze de maio de dois mil e treze.

2.2.1 Caracterização da Instituição

A instituição onde realizámos o estágio situa-se na cidade de Santarém, pertence a um agrupamento da Rede Pública, sob a tutela do Ministério da Educação.

Esta instituição é composta por duas valências: Jardim de Infância (dos 3 aos 5 anos) e 1º Ciclo do Ensino Básico (1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade).

A instituição EB1/JI é uma estrutura recente de dois andares, com um pátio exterior e espaço com uma grande área dentro do próprio edifício onde as crianças brincam em dias de chuva. No piso superior podemos encontrar cinco salas do 1º Ciclo, uma biblioteca, a sala dos professores, uma sala de apoio a diversas atividades e um ginásio coberto. Já no rés-do-chão existem duas salas de atividade para o JI e uma sala do 1º Ciclo, uma sala das assistentes operacionais e o refeitório. Por último, o recreio é constituído por um campo de jogos vedado e

uma zona livre para diversão. Este é de boas dimensões e apresenta condições de segurança apropriadas e necessárias à faixa etária das crianças que frequentam esta instituição.

Ao todo, existem nove salas, sendo que seis são para a valência do 1º Ciclo do Ensino Básico e duas salas de atividade são para o JI. Importa ainda referir que no hall de entrada que dá acesso a todas as salas desta instituição podemos encontrar cabides, onde as crianças podem pendurar os seus objetos pessoais, tais como as mochilas, os casacos, etc.

As casas de banho das salas de JI situavam-se no mesmo corredor do refeitório, afastadas das salas de JI, o que prejudicava um pouco o seu funcionamento, pois além de estarem afastadas, a criança teria de atravessar um espaço de recreio interior, e ainda, passar em frente a uma sala do primeiro ciclo. Para que não houvesse agitação nesse percurso até à casa de banho, esse só era feito por uma criança de cada vez. Como referi, estas casas de banho eram junto ao refeitório e serviam todas as crianças da instituição, daí não estarem apropriadas às crianças do JI.

O refeitório encontra-se no piso -1. Dentro deste espaço existe também uma divisão onde é guardado o leite escolar e outros objetos necessários ao refeitório.

Existe uma parte exterior, comum aos dois contextos de ensino (JI e 1ºCiclo), todo o espaço ao ar livre, que inclui um parque infantil, um campo de futebol e um espaço coberto.

No que diz respeito ao pessoal docente e não docente, o JI funciona com duas educadoras e três assistentes operacionais. Duas delas procedem ao acolhimento pela manhã e a terceira auxilia as docentes noutras salas.

Apesar das refeições não serem confeccionadas no local, existem duas funcionárias que se deslocam ao JI a partir das onze horas, com a responsabilidade de organizar todo o refeitório para servir todas as crianças da instituição.

No total, o JI dá resposta a cinquenta crianças que se situam numa faixa etária que vai dos três aos cinco anos de idade.

Relativamente ao horário, o JI funciona das oito e quarenta e cinco minutos às dezoito horas. O acolhimento das crianças é feito até às nove horas e quinze minutos, iniciando a componente letiva pedagógica, das nove horas e meia até ao meio dia e trinta. A hora de almoço decorre entre as doze horas e trinta às treze e trinta para o JI. Antes e depois das refeições decorrem os momentos de higiene devidamente acompanhados pelas assistentes operacionais pois as educadoras não acompanham as crianças nas refeições. Importa referir que nem todas as crianças almoçavam na instituição, mas sim nas suas próprias casas, voltando novamente para a componente letiva da tarde, que decorre das catorze horas às quinze e trinta. A hora do lanche acontece das quinze e trinta às dezasseis horas.

Por fim, existem as atividades extracurriculares, nas quais todas as crianças estão inscritas, e que decorrem das dezasseis às dezassete horas.

2.2.2 Caracterização da Sala e Recursos Educativos

A sala estava organizada por áreas: a área da casinha, da biblioteca, dos jogos de mesa e de chão, da pintura, do fantocheiro, do computador e da loja (Anexo G). Todas elas estavam devidamente preparadas com materiais e brinquedos próprios para o grupo multietário.

A área da loja foi a última a ser criada. Foi devidamente pensada de forma a dar à área da casinha uma outra tarefa ligada ao quotidiano (ir às compras à loja). A nova área tinha como objetivo levar as crianças a saber questionar uma pessoa de um estabelecimento público, procurando fazer pedidos, assim como ter algum contacto com o dinheiro e troca de produtos. Como mencionam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, um melhor domínio da linguagem oral é um objetivo essencial na educação pré-escolar. Segundo Sim-Sim (2008), “escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo, estimular a expressão oral e o desejo de comunicar favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa, em geral, e o desenvolvimento da linguagem oral, em particular” (p.35).

A área da casinha e da loja eram, sem dúvida, as mais solicitadas pelas crianças, daí ter existido a necessidade de elaborar tabelas para todas as áreas onde constassem os nomes das últimas crianças que tinham estado nas mesmas (Anexo H). A área da loja só funcionava em simultâneo com a área da casinha, pois o objetivo, como referi acima, era que as crianças se deslocassem à mesma com um propósito específico vindo de algum diálogo feito na área da casinha.

A área da pintura em cavalete era também umas das mais escolhidas. No entanto, nem todos os utensílios estavam à disposição das crianças, o que fazia com que as crianças desistissem da área pelo tempo de espera pela ajuda de um dos adultos.

As duas áreas que a meu ver não se encontravam bem posicionadas em termos de organização do espaço educativo eram a área do quadro de giz e a área de jogos de chão. Por vezes existiam crianças em ambas as áreas; o espaço era bastante reduzido entre as mesmas o que fazia com que existissem alguns conflitos devido à criança que permanecia no quadro pisar a construção da criança que brincava na área de jogos de chão. Para facilitar esta organização as áreas não deviam funcionar em simultâneo.

2.2.3 Caraterização do Grupo de Crianças

O grupo era composto por vinte e cinco crianças, das quais dezanove eram rapazes e seis eram raparigas.

Era um grupo heterogéneo:

Número de crianças	Idade das crianças
14	5 Anos
7	4 anos
4	3 anos

Duas das crianças eram de etnia cigana e frequentam pela primeira vez o JI, encontrando-se completamente integradas no grupo, realizando as tarefas propostas tanto pela educadora como pelas estagiárias.

Inserido neste mesmo grupo, encontrava-se uma criança com necessidades educativas especiais, tendo sido diagnosticado no ano letivo de 2011/2012 com diagnóstico médico (problemas de coordenação motora e linguagem expressiva). No entanto, não se confirmaram NEE de carácter permanente, sendo as medidas adotadas a terapia da fala e a terapia ocupacional. As terapias eram realizadas em estruturas de coordenação exterior com o acompanhamento do encarregado de educação.

Este grupo podia caraterizar-se como sendo proveniente de um meio socioeconómico de classe média baixa, vivendo a maioria das crianças com ambos os pais, cuja média de idades se situava entre os trinta e os quarenta anos. Verificou-se que grande parte dos pais tinham habilitações académicas, abaixo do décimo ano de escolaridade.

No que respeita às atividades de prolongamento da componente de apoio à família, estavam inscritas treze das vinte e cinco crianças que constituíam o grupo.

O grupo de crianças, aquando das atividades orientadas, era separado pelas três idades, não existindo uma grande discrepância nas atividades que eram realizadas pela educadora, embora as atividades fossem trabalhadas e adaptadas às idades.

No que concerne à organização do grupo, estavam bem claras as tarefas de cada criança, pois foram elaboradas em conjunto e afixadas na parede. As crianças sabem expressar as regras, explicavam-nas ao restante grupo sempre que era necessário relembrar alguma, conheciam as rotinas do dia, sendo elas próprias a dar essa informação à educadora quando questionadas e quando a rotina se alterava por algum motivo.

No geral, era um grupo curioso e bastante interessado em todas as temáticas que ocorriam na sala, questionando a educadora sempre que se proporcionavam diálogos no tapete ou mesmo fora do tapete, durante o decorrer de outras atividades. As crianças faziam ligações de temáticas trabalhadas anteriormente às temáticas que estavam no momento a trabalhar, ou seja, quando a educadora dirigia o diálogo no tapete para abordar um outro tema, as crianças recordavam-se de momentos trabalhados anteriormente referindo aspetos que acharam mais importantes e por vezes o diálogo prolonga-se mais do que estava planeado.

Importa referir que os temas trabalhados na sala “nasciam” muitas das vezes do interesse das crianças ou do diálogo em grande grupo, sendo as crianças a decidir o planeamento e a construir todo o material. No entanto, devido ao grupo ser bastante heterogéneo, colocavam-se crianças mais vulneráveis à falta de concentração. Por este motivo, normalmente os trabalhos eram realizados em pequenos grupos, dando hipóteses às crianças com mais dificuldades em interagir espontaneamente de o fazer sem que fossem incomodadas ou estivessem sobre pressão.

2.2.4 Projetos Educativos⁴

O projeto de agrupamento (PG) visava promover a construção de uma educação para todos, devendo assegurar que todos os alunos aprendessem mais e de modo mais significativo, obtendo melhores resultados.

O agrupamento na sua dimensão global pretendia trabalhar em quatro componentes para uma aprendizagem de qualidade: componente pedagógica, organizacional, social e relacional. Dependentes entre si mas passíveis de separar em termos conceituais e nas suas manifestações práticas, todas elas promovem, proporcionam, desenvolvem, organizam, estimulam e favorecem um trabalho conjunto de qualidade.

O projeto curricular de grupo (PCG) do JI é de 2008/2009 a 2011/2012. Esta instituição guiava-se pelo Plano Anual de Atividades (PAA). Este plano pretendia refletir a articulação horizontal e vertical, sequencialmente das várias valências e ofertas do agrupamento.

No PAA podíamos encontrar definidas as atividades mais importantes que seriam realizadas pelo jardim-de-infância e pela escola durante o ano letivo, nomeadamente visita à Ludoteca, educação para a saúde e as histórias (ler em família). A educadora optou por trabalhar todas as áreas de conteúdo. A avaliação centrava-se na observação direta, conversas, reuniões com os encarregados de educação, encontros trimestrais de avaliação com os encarregados de educação e análise das produções das crianças e dos diferentes tipos de registo, para construção da ficha de avaliação da criança. Utilizava como instrumento de avaliação registos

⁴ Informação recolhida através de documentos/diálogo fornecidos pela instituição /educadora.

fotográficos, ficha de registo de escolha das áreas da sala (individual e de grupo), dossier e capa, ficha de avaliação sumativa da criança e questionário aos pais realizado no 1º período.

2.2.5 Projeto de Intervenção em Estágio

O tema do nosso projeto de estágio, “Descobrir a matemática no quotidiano”, foi proposto pela educadora cooperante, com o intuito de preparar o grupo dos cinco anos para o primeiro ciclo do Ensino Básico, tendo em conta compensar/colmatar a ausência de atividades relacionadas com a matemática. Para além disto, foi-nos proposto por parte de docentes da ESES a realização de atividades sobre a “Estatística”.

Embora a educadora trabalhasse a matemática durante vários momentos do dia (tais como: número limite de crianças nas áreas expostas na entrada de cada área; a sequência dos nomes das crianças nos cacifos (prateleiras) tendo em conta o nome do responsável do dia; tabela de presenças e faltas (dupla entrada)), considerámos que alguns instrumentos indicadores para trabalhar o domínio da matemática estavam ausentes, como por exemplo, ausência de algarismos (perceptíveis) expostos na sala aos quais as crianças recorressem quando necessitassem para a sua escrita.

Para além disso, durante os semanas de observação, apercebemo-nos de que as crianças tinham um gosto especial por jogos e que usar os mesmos para trabalhar a matemática seria uma mais-valia.

Para a realização do projeto de estágio tivemos necessidade de recorrer a três importantes fases que caracterizam esta metodologia de trabalho.

A primeira fase correspondeu às duas primeiras semanas de estágio, em que observámos o grupo de crianças e, após conversas com a educadora, definimos a temática do projeto a trabalhar. Neste período de tempo apercebemo-nos de algumas potencialidades e fragilidades do grupo. Também tivemos a oportunidade de perceber o modo como a educadora trabalhava, bem como as rotinas que estavam subjacentes a cada dia.

A segunda fase correspondeu às restantes quatro semanas de estágio, em que intervimos, que possibilitou a implementação do projeto. Neste período de tempo realizámos várias atividades com as crianças, muitas delas de cariz mais prático. Para além disso tínhamos o intuito de construir, em conjunto com as crianças, tabelas e gráficos apropriados ao grupo heterogéneo.

Por fim, a terceira fase (avaliação) realizou-se no decurso das atividades e no final do estágio. É importante referir que, para além da observação direta e registo fotográfico, recorremos maioritariamente a conversas com as crianças, colocando questões e deixando que se expressassem livremente de modo a obter as suas opiniões. Nesta fase, no final de cada atividade tentamos conversar com as crianças sobre o que correu bem ou menos bem e o que gostaram mais de fazer. Para além disso, fazíamos, quando possível, um registo do que se aprendeu em cada dia, recorrendo à conversa com as crianças.

Através da análise do PCG, como pontos fortes a cooperante salienta que “As crianças mais velhas são cooperantes e gostam de apoiar os mais novos” nomeadamente em atividades de descoberta. Logo, utilizamos esta mais-valia para trabalhar com todo o grupo.

Para além do desenvolvimento do projeto, tentámos ir ao encontro das sugestões e dos gostos das crianças, realizando alguns jogos, danças, entre outros.

Como se refere nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “as crianças vão construindo noções matemáticas a partir das vivências do quotidiano, cabendo ao educador partir das situações do quotidiano de forma a apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (p.73).

Uma das atividades proporcionadas na área da matemática, de forma a ir ao encontro dos gostos das crianças e para desenvolver a noção de número, decorreu durante vários dias e consistiu na construção de um dado gigante para posteriormente ser utilizado num jogo (Anexo I – Planificação e Fotografias da construção do dado “gigante”).

A atividade teve início com o grupo dos três e quatro anos: existiu um diálogo de forma a perceber quais os padrões de pintas que deveriam ser colocados no dado, visto que lhes foi apresentado vários padrões para que pudessemos, em conjunto, selecionar o padrão a desenhar.

O objetivo inicial era que as crianças realizassem um desenho à sua escolha e posteriormente os colassem no dado de forma a torná-lo o mais pessoal possível. Contudo, apercebi-me que não existia tempo para o fazer, passando de imediato à pintura das pintas.

Antes desta fase existiu a necessidade de forrar todo o dado para que ficasse mais consistente na sua utilização; para isso utilizámos jornal e cola branca.

Após alguns dias de construção do dado, procedi à explicação do jogo e em simultâneo algumas crianças realizavam as etapas para demonstrar ao restante grupo. Este momento tornou-se uma orientação para dar início ao jogo.

O jogo desenrolou-se de uma forma organizada de acordo com os nomes fixados na parede (cartões das crianças), para que não existissem dúvidas quanto à vez de jogar. Conforme os lançamentos, as torres de legos iam crescendo. Algumas crianças, nomeadamente as mais novas, tiveram alguma dificuldade na contagem das pintas do dado, o que tornou o jogo para os que sabiam contar um pouco mais parado. No entanto, tentei contornar esta situação pedindo às crianças que ajudassem os mais novos na contagem e posteriormente, a obter o mesmo número de legos (Anexo I – Fotografias da realização do jogo com o dado “gigante”).

Algumas crianças não entenderam o objetivo do jogo mesmo tendo existido a explicação e demonstração. No entanto, o meu objetivo era que os mais novos observassem os mais velhos e, com isso, aprendessem trabalhando em conjunto e de forma divertida a noção de número, sem tornar o momento escolarizado. Embora o jogo pudesse ter fases complicadas,

nomeadamente para os mais novos, o intuito era que este jogo fizesse parte dos jogos da sala e que ficasse ao dispor das crianças para que fossem jogando uns com os outros.

2.2.6 Avaliação do Projeto

Relativamente ao projeto de estágio elaborado, procedemos a uma avaliação do trabalho desenvolvido, das nossas prestações enquanto estagiárias e das experiências proporcionadas às crianças, bem como à análise das reações destas.

Assim, a avaliação das crianças foi realizada através da observação, mais especificamente do seu empenho e satisfação/insatisfação durante a realização das mesmas. Não menos importante foram os diálogos estabelecidos com as crianças durante a realização e no final das atividades.

Deste modo, tivemos em conta os diários de bordo de cada uma das estagiárias (onde se refletia sobre o dia, as dificuldades sentidas, a adesão das crianças às atividades e as suas reações, e aspetos mais positivos a apontar), as conversas com a cooperante e as conversas realizadas com as crianças em grande grupo.

Durante toda a intervenção, procurámos que as atividades propostas tivessem uma intencionalidade educativa, visto que abordávamos sempre que possível todas as áreas de conteúdo e criávamos um fio condutor entre si. Uma vez que estávamos perante um grupo multietário, muitas vezes foi-nos difícil avaliar crianças com idades tão díspares, isto porque, tínhamos que ter sempre em conta a faixa etária das mesmas.

Neste sentido, para cada atividade traçámos objetivos específicos, que julgamos ter alcançado, pois a maior parte das crianças conseguiu realizar as atividades propostas sem grande dificuldade. Para além disso, tentámos ir ao encontro dos interesses das crianças e realizar atividades que fossem do seu agrado, como por exemplo os jogos.

Em relação às crianças com três e quatro anos, a maioria mostrava-se disposta a participar e a realizar as atividades que as crianças mais velhas realizavam. No entanto, foi-nos sugerido pela educadora cooperante que não abrangêssemos o grupo dos três e quatro anos assim como as crianças que tinham atingido os cinco anos recentemente.

Quanto à reação das crianças às atividades propostas, podemos afirmar que no geral o grupo aderiu bem, revelando entusiasmo e ao mesmo tempo alguma agitação durante a realização das mesmas, independentemente da área de conteúdo que estivesse a ser trabalhada.

De forma a promover aprendizagens significativas às crianças, tentámos sempre usar vocabulário simples, para que, principalmente as crianças mais novas, não tivessem dificuldades na compreensão dos temas abordados. Procurámos envolver de uma maneira geral todas as crianças na realização das atividades propostas.

Assim, foi positivo para nós conseguirmos, ao longo do projeto, que as crianças estabelecessem conversas connosco, e se sentissem desinibidas e bem-dispostas durante a realização das atividades propostas.

Consideramos, por isso, que foi uma experiência enriquecedora para as crianças e para nós enquanto futuras profissionais, na medida em que pudemos ter a percepção de que forma se poderá trabalhar com um grupo multietário.

Quanto às aprendizagens realizadas por nós, estagiárias, salientamos que o contacto com esta realidade educativa (o facto de estarmos perante um grupo multietário) e a elaboração do projeto permitiu compreender a organização de uma sala de Jardim de Infância, as rotinas inerentes à sala e o tipo de trabalho que pode ser realizado. Assim, adquirimos competências importantes, enquanto futuras profissionais, estando cientes de que para além do grande grupo é bastante importante ter em conta as necessidades individuais de cada criança, planear atividades de acordo com os seus interesses e criar uma relação de confiança e segurança.

Para que isto se torne possível, nós, enquanto futuras educadoras, devemos ter uma postura crítica e reflexiva, de forma a observar, planear, agir e avaliar todo o processo, obtendo resultados positivos, que contribuam para o desenvolvimento das crianças em questão.

Por fim, e de um modo geral, fazemos um balanço positivo de toda a prática, considerando que os objetivos do projeto foram cumpridos e que as crianças enriqueceram o seu conhecimento relativamente à temática do projeto. Por isso, julgamos que foi uma mais-valia todo o empenho e dedicação da nossa parte, uma vez que os resultados obtidos foram positivos e permitiram a nossa evolução em termos profissionais e pessoais.

3. Percurso de Desenvolvimento Profissional

Como já foi dito, o Mestrado em Educação Pré-Escolar inclui dois estágios, um em cada semestre: o primeiro em Creche e o segundo em Jardim de Infância. Nos estágios realizados nas diferentes instituições, fui sempre bem recebida e de forma acolhedora, beneficiando de uma disponibilidade e apoio de todos os profissionais. Tentei estabelecer uma relação positiva com todos os intervenientes de forma a facilitar e enriquecer o meu percurso. Considero tal situação bastante importante para a aprendizagem de qualquer pessoa e que, na situação de estagiária, este bom acolhimento torna-se particularmente importante. Através de uma relação de estima e confiança, conseguimos partilhar as ideias e as dúvidas, fortalecer as aprendizagens e crescer dia após dia.

Nas festividades em que me integrei e em que me integraram participei com interesse e entusiasmo, e ainda me foi facultado, no estágio de Jardim de Infância, a participação em diálogos entre educadora e encarregados de educação.

Considero que fui sempre receptiva às propostas das educadoras e supervisoras, que contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional e para a aquisição de múltiplos conhecimentos.

Na tomada de decisões, senti-me integrada e reconhecida como pessoa e profissional, o que me deu a confiança para tomar iniciativas nas atividades que desenvolvia pela primeira vez.

No que diz respeito aos grupos de crianças, considero que se estabeleceu uma relação de grande afetividade. No início, foi o tempo de adaptação, de conhecimento do grupo e, também, de adaptação do grupo a duas novas pessoas na sala. A relação foi sendo mais notória através do envolvimento que se ia estabelecendo de forma individualizada, como também em atividades desenvolvidas em grupo.

Comparando os dois contextos de estágio, em ambos foi semelhante a facilidade com que as crianças se adaptaram e portanto não foi possível afirmar em qual ela foi mais notória. No estágio em contexto de Creche observámos, da parte das crianças, uma facilidade no modo particular de se aproximarem procurando carinho e colo. No contexto de Jardim de Infância também se aproximavam, mas mais especificamente procurando atenção e ajuda em determinadas tarefas que estavam a desenvolver.

Relativamente ao estágio em contexto de Creche, o primeiro impacto, que ao mesmo tempo foi uma dificuldade, esteve relacionado com o contar de histórias, principalmente no momento em grande grupo. Senti que só conseguia mantê-los atentos no primeiro minuto, enquanto estavam entretidos com a bolacha que lhes tinha dado minutos antes, sendo que quando terminavam de comer era difícil mantê-los atentos à história e sentados no tapete. Como tal, fui-me apercebendo que teria de encontrar estratégias para os manter mais tempo atentos à história. Recorri a fantoches e a alguns critérios da qualidade do livro e da ilustração. Apesar de as crianças ainda não terem consciência do real, a cor é um fator importante a ter em conta, pois além de chamar mais atenção, aproxima-se do real, favorecendo a compreensão.

Considero que ao longo do estágio fui melhorando a minha prática quando recorria a fantoches ou a fantoches de dedo e a livros chamativos. E a estratégia funcionou bem: além de os manter mais atentos sentia que as aprendizagens eram acolhidas.

Relativamente às planificações, em contexto de Creche no início foi um pouco complexo, porque não sabia se uma determinada atividade era ajustada ou não ao grupo de crianças, além de que os receios eram muitos por não saber se eram ou não capazes de realizar essas atividades. À medida que o tempo foi passando, principalmente após a primeira semana de intervenção, comecei por ter noção das capacidades das crianças, elaborando as planificações com mais abertura e mais ajustadas às suas capacidades.

Em contexto de Jardim de Infância, a dificuldade em adequar as atividades às idades não foi tão sentida, embora existissem crianças de quatro anos capazes de realizar tarefas que propriamente algumas de cinco anos não eram capazes. No entanto, não foi algo que não se

detetasse nos primeiros contactos com a criança, mais propriamente nas duas primeiras semanas. No que respeita à gestão do tempo para a realização das tarefas, senti que ao longo do estágio existiram algumas situações em que não conseguia realizar as atividades planificadas no tempo que tinha idealizado, o que se convertia num aspeto menos bom, visto a restante atividade ter de passar para o seguinte dia e às vezes para a seguinte semana de intervenção do par de estágio. Contudo, a educadora prontificava-se para acabar a restante atividade com as crianças que não a tinham realizado.

Em ambos os contextos as educadoras foram bastante prestáveis e atentas às dificuldades que surgiam de ambas as estagiárias, recomendando sempre qual a melhor forma de intervir nas situações concretas, e se as atividades eram adequadas à faixa etária. No final de cada intervenção, as educadoras reconheciam o trabalho e davam a sua opinião de acordo com os aspetos positivos e os aspetos a melhorar.

É fundamental que as cooperantes “avaliem” a nossa intervenção e que sejam transparentes, pois faz-nos crescer como profissionais e, em consequência, faz com que as crianças aprendam de uma forma harmoniosa, sem que se apercebam de constrangimentos ou dificuldades por parte de quem está a intervir. Assim, quando partia para a prática, sentia-me mais à vontade, porque as cooperantes já tinham dado o seu parecer quanto às planificações.

No contexto de Jardim de Infância, havia uma criança que manifestava dificuldade em lidar com as suas emoções, nomeadamente quando era contrariada, tanto pelo seu encarregado de educação à chegada ao Jardim de Infância, como pela educadora, auxiliar e estagiárias. Apesar de, desde o início, sentir algum receio pois nunca tinha convivido com uma criança com estas características, tentei estabelecer uma relação o mais próxima possível de forma a perceber qual a melhor estratégia e atitude a ter com ela. Este processo permitiu-me tomar consciência de que as atividades propostas podiam ter sido melhoradas e também mais direcionadas para as necessidades da criança.

Em suma, ambos os estágios contribuíram para a minha evolução como futura educadora. Apesar de sentir alguns receios e muitas dúvidas, procurei sempre questionar as educadoras cooperantes, aceitando as críticas e as sugestões, melhorando a minha prática pedagógica, refletindo sempre sobre a minha prática, para vir a fazer melhor.

4. Percurso Investigativo

Como referi anteriormente, ao longo do estágio de creche foram surgindo dúvidas, receios que suscitaram alguns questionamentos que procurei aprofundar.

Um das minhas maiores dificuldades, no estágio de creche, incidiu nos momentos da história, nomeadamente na escolha das histórias a contar/ler às crianças. Observei, no início, que não conseguia captar a sua atenção com tanta facilidade. Entretanto, à medida que o tempo foi passando, estes momentos foram decorrendo de uma forma mais calma e com menos agitação por parte das crianças. Deparei-me que, no início, além de ser a minha fase de adaptação às crianças, aos adultos e à instituição também é a fase de adaptação das crianças tanto à minha presença como à sua própria adaptação à instituição. Como referi no primeiro momento deste relatório, o estágio decorreu um mês após a entrada de algumas crianças na instituição, sendo que muitas delas não estavam habituadas à rotina da sala. O momento da história era uma rotina realizada pela manhã, coincidente com a hora da bolacha, onde muitas vezes as crianças permaneciam mais tempo no lugar por saber que aquela hora, além de ser da história era a hora da bolacha.

Esta “rotina”, que sabemos ser tão especial e tão importante, é carregada de mistério, onde a criança tem a oportunidade de enriquecer a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, vivenciar momentos de humor e diversão, satisfazendo assim a sua curiosidade e adquirir valores.

Segundo Rigolet (2009), a ilustração marca a diferença na qualidade de um livro para crianças, a capa detém em primeiro lugar, o nosso olhar e prende – ou não – o nosso coração, fazendo com que se leia então o título e folheie.

Também Coelho (1997), refere que as ilustrações devem ser bem vivas e contrastantes, pois, reforçam a alegria e o bom humor sugerido pelo desenho.

A rotina educativa de narrar histórias é importante, de forma a estabelecer um momento específico na rotina diária da Creche ou Jardim de Infância, escolhendo um local acolhedor e confortável. Na valência de Creche a história é tida em conta na parte da manhã do dia visto as crianças dormirem a sesta, sendo que no Jardim de Infância a manhã é ocupada com atividades dirigidas, fazendo com que a história seja da parte da tarde após o almoço, de forma a mantê-los calmos e serenos.

Em diálogo com a minha orientadora, achou-se preferível incidir em ambos os contextos de estágio, Creche e Jardim de Infância, baseado na minha prática, partindo assim para uma investigação autobiográfica tendo em conta a minha prática nos dois contextos, ficando assim definida a minha questão pesquisa inicial como: “Que estratégias utilizar na leitura de histórias infantis?”.

Parte II – Investigação Autobiográfica: leitura de histórias em contextos de infância

5. Contextualização e motivações para o estudo

Tendo em conta a investigação que pretendo aprofundar neste trabalho, quero dar a conhecer o que me motivou a realizar a mesma, descrevendo o meu percurso até à chegada da questão sobre a qual me refiro neste trabalho.

Para dar a conhecer o meu percurso, quero evidenciar algumas lacunas assim como aspetos que foram valiosos na minha formação e que me levaram a refletir sobre a prática.

A primeira lacuna com que me deparei, ao nível da licenciatura, tendo em conta as unidades curriculares de ensino e aprendizagem lecionadas, foi especialmente na direcionalidade das mesmas tendo em conta os contextos de pré-escolar e 1º e 2º ciclo do ensino básico (CEB). Senti que esta formação estava centrada no ensino e aprendizagem do 1º e 2º CEB, conduzindo-me muitas vezes a realizar trabalhos sobre os mesmos, esquecendo um pouco o contexto de pré-escolar. A unidade curricular de “Literatura para a infância” foi a mais direcionada à leitura de histórias, com aulas lecionadas na biblioteca infantil da escola, o que possibilitou ter noção de vários tipos de livros tendo em conta as idades. Possibilitou ainda aprender como explorar a capa, contracapa e conteúdo de um livro.

A segunda lacuna está relacionada com as instituições que me acolheram em estágios, a ausência de momentos de hora de conto, em que o adulto é o dinamizador e as crianças o público. Nos vários momentos que presenciei em estágios relativos à leitura de histórias, as crianças é que proporcionavam esses momentos uns aos outros. Estava estipulado uma ordem para que todas as crianças tivessem oportunidade de “ler” ao grupo uma história à sua escolha. No entanto, existiam crianças que não se sentiam à vontade para o fazer e que só o faziam por ser regra da sala. Sendo assim, eu questionava-me: como é possível as crianças aprenderem se não têm ninguém como exemplo?

A questão sobre a qual aqui se reflete – “Que estratégias utilizar na leitura de histórias infantis?” emergiu da prática, do estágio em contexto de creche, sobretudo na escolha de histórias a ler e estratégias a utilizar com crianças dos dez aos doze meses.

Esta dificuldade não disse somente respeito ao contexto de Creche, mas também ao contexto de Jardim de Infância, por vários motivos que irei explicar na análise dos dados. Na Creche a minha dificuldade centrava-se particularmente em encontrar estratégias para captar a atenção das crianças e, assim, “prendê-las” por alguns minutos sem que fosse necessário interromper a história e chamar a atenção.

Devido a esta dificuldade encontrada no contexto de Creche, optei por fazer algumas leituras referentes às estratégias a utilizar em contexto de JI, aquele em que iria estagiar em

seguida, de forma a aprofundar o tema e a preparar-me melhor para esse próximo contexto de estágio.

Quando esta dificuldade surgiu, do ponto de vista da prática em contexto de Creche, pensei que era apenas um receio e não uma dificuldade, pois nunca me tinha passado pela cabeça antes que viesse a ser na realidade uma dificuldade. As estratégias que conhecia na leitura de histórias pareciam ser suficientes. Contudo, sem prática o resultado não foi o que esperava, o que me deixou numa posição ingrata.

Esta dificuldade fez com que pensasse que talvez tivesse sido importante planificar todos os detalhes inerentes, tanto à organização do espaço, como à própria leitura.

No ato de leitura de histórias dei por mim não só a fazer várias entoações de acordo com as personagens que iam surgindo, como a sentir e pensar que deveria ter lido toda a história mais que uma vez para me sentir totalmente à vontade de forma a enfrentar qualquer grupo de crianças e quaisquer contratempos. Mesmo utilizando estratégias para captar o máximo de tempo a atenção das crianças, não foram suficientes para motivar o grupo, que ao fim de alguns momentos estava agitado e fora do meu controlo, no entanto percebi que embora fossem boas estratégias se não forem utilizadas nos momentos de suspense não funcionam.

Não pretendo com este estudo encontrar uma receita para a leitura de histórias, mas sim pistas que me conduzam a progredir na minha formação profissional.

6. Enquadramento metodológico

6.1 Tipo de estudo

O estudo que me proponho realizar é um estudo com características de investigação autobiográfica. Tem como base uma metodologia de investigação qualitativa que se baseia em dados de natureza descritiva tendo como principais técnicas/instrumentos a observação e análise documental. Uma etapa fundamental neste tipo de investigação é a pesquisa documental, que consiste em selecionar, tratar e interpretar informação existente em vários suportes geralmente de natureza bibliográfica.

Segundo Ferrarotti (1979), citado em Miranda (1993) “o método biográfico é um método epistemologicamente autónomo: baseado numa interpretação da interação, é inseparável da formação dos participantes, que fazem uma reflexão crítica a partir das próprias experiências” (p.35).

Demo (2000), citado em Ponte (2004), refere que um investigador reforça a sua competência profissional, usando a investigação como uma forma de lidar com os problemas com que se defronta:

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa (p.3).

Ponte (2004), refere ainda que uma investigação começa pela identificação de um problema teórico ou prático, para o qual se procura uma resposta. Neste caso, é a identificação da questão de investigação. Uma investigação só termina quando é dada a conhecer, discutida e validada no seu seio. Beillerot (2001), citado em Ponte (2004), nomeia condições fundamentais para que uma atividade constitua uma investigação, tais como: se produz conhecimentos novos para quem investiga; se segue uma metodologia rigorosa e se é pública. A investigação deve envolver uma metodologia como também uma pergunta diretora e uma divulgação e partilha.

Conforme Soares e Sobrinho (2013) o método autobiográfico é um estudo de documentos pessoais narrados ou escritos e marcam uma característica no indivíduo relacionando a experiência social e o caráter pessoal.

Com este estudo pretendo desenvolver uma competência profissional que sentia que estava escassa, procurando desenvolver e aprofundar conhecimento sobre o tema, recorrendo a reflexões pessoais e referências bibliográficas, no sentido de, olhando para o que fiz no passado, em estágios, encontrar pistas para no futuro poder desenvolver um trabalho de maior qualidade nesta área. As razões que me levaram à escolha deste estudo partiram, então, do desejo de analisar e compreender melhor a minha própria prática, de acordo com a dificuldade sentida ao nível da leitura de histórias infantis.

6.2 Técnicas de recolha de dados

Numa abordagem inicial, efetuei uma pesquisa bibliográfica direcionada à descoberta das técnicas de recolha de dados que me possibilitassem realizar este estudo. Com base na revisão bibliográfica efetuada, constatei que os documentos que mais se adequavam neste estudo eram os que provinham da minha prática, a nível documental: planificações, diários de bordo e fotos.

Segundo Nóvoa (1988), os materiais utilizados pelo método autobiográfico podem ser materiais biográficos primários e secundários, sendo que os primários baseiam-se em narrativas recolhidas diretamente por um investigador, através de uma interação primária (cara a cara) conhecida por entrevista. Por outro lado, os materiais autobiográficos secundários baseiam-se em testemunhos escritos, diários, fotografias, documentos oficiais, entre outros. Estes são

materiais autobiográficos secundários que não tiveram como objetivo servir para fins de pesquisa.

Dado o pouco tempo de duração deste mestrado e o facto de me centrar na minha própria prática, vou utilizar sobretudo materiais de tipo secundário.

6.3 Análise dos dados

Para a uma análise dos dados parti de uma revisão de literatura sobre o tema para assim poder aprofundar o meu conhecimento e posteriormente fazer uma análise de conteúdo dos documentos recolhidos.

A revisão bibliográfica possibilitou-me fundamentar e adquirir mais conhecimento teórico de forma a analisar criticamente as minhas intervenções. Segundo Nóvoa (1988), a contribuição empírica limita-se a sugerir hipóteses que abrem caminho a um melhor entendimento dos elementos que intervêm na construção e no funcionamento deste processo de formação.

Pretendo utilizar na minha reflexão os documentos que obtive através da minha prática fazendo uma retrospectiva desses instrumentos e, presentemente, refletir sobre os mesmos. Conforme Alarcão (2005) refere, a “noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores.”

Pretendo fazer a minha análise tendo em conta as planificações, refletindo sobre os aspetos positivos das mesmas e os aspetos a melhorar do ponto de vista da minha intervenção na prática de estágio. Apoiando-me nos diários de bordo, de acordo com o descrito após o momento de intervenção, procuro presentemente refletir sobre o mesmo, apoiando-me em referências bibliográficas.

De acordo com Josso (1987), Citada em Nóvoa (1988), o processo de reflexão caracteriza-se pela mobilização de memória, pelo jogo discriminativo do pensamento e pela ordenação através da linguagem, da atividade interior do sujeito. É uma passagem de um “vivido” no qual se encontra uma aglutinação de emoções, sentimentos, imagens e ideias, a uma ordenação destes componentes, para que a narrativa seja inteligível para um terceiro (p.43).

Conforme refere Alarcão (s.d), citado em Cortez (2003), em “contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo: um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação (p.3)”.

Pretendo assim realizar uma análise do meu percurso de formação em termos de dinâmicas, recorrendo à narrativa, explicitando o fio condutor que me levou a determinadas ações. Assim, ainda tendo em conta Alarcão (s.d), um professor/educador deve ser capaz de se questionar sobre as razões implícitas às suas decisões educativas, perante o insucesso de alguns alunos, de modo a que não faça dos seus planos meras hipóteses de trabalho a confirmar na prática, que não leia criticamente as propostas didáticas que lhe são propostas e sobre as funções da escola. Um professor/educador deve primeiro que tudo questionar-se criticamente e saber questionar.

7. Enquadramento teórico

7.1 Contribuição da Literatura Infantil para o desenvolvimento da criança

Contar histórias esteve sempre presente, desde os tempos mais longínquos da humanidade. Através das histórias, a criança tem oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário e adquirir valores para a sua vida.

Sobrino (2000) refere que a criança, antes de saber ler, teve uma série de experiências que determinam, em grande parte, a sua atitude em relação aos livros e ao mundo em geral. À medida que a criança vai crescendo, ela vai-se libertando e tornando independente; a palavra vai ser um meio de conhecimento, de comunicação, de transmissão de afetos, do desenvolvimento da imaginação e da fantasia.

Todos sabemos que a infância é uma fase de extrema importância na formação de um indivíduo, e é nesta fase que o adulto deve desenvolver as suas potencialidades. A literatura infantil, mais propriamente as histórias infantis, garantem a transmissão de formas de pensar e agir.

Mata (2008) refere que o envolvimento com a leitura e escrita é diferente de criança para criança, dependendo de vários aspetos, entre os quais as oportunidades com que foram confrontados. Este envolvimento com a leitura desenvolve-se de diferentes modos, por diferentes razões, mobilizando conhecimentos já adquiridos, promovendo novos conhecimentos. Tornando a criança que ainda não sabe ler num futuro leitor envolvido.

Mata (2008) menciona ainda quatro questões a pensar relativamente ao contacto com a leitura: “Quando e com que frequência se lê? Como se lê? Com quem lê ou se partilham as leituras? Porquê, quais as razões e motivos porque se lê?”

“Quando e com que frequência se lê?” baseia-se na regularidade da leitura, onde o contacto com o livro é um elemento essencial para a promoção de hábitos de leitura. A leitura de histórias promove não só o desenvolvimento da linguagem a aquisição de vocabulário, mas

também potencia as estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face às atividades a ela ligadas.

“Como se lê?” O interesse, a fluência de leitura é a forma como mobilizamos os conhecimentos sobre determinado assunto. No dia-a-dia de uma criança é importante proporcionar-lhes oportunidades de observarem estratégias utilizadas pelo adulto, assim como dar oportunidade para, elas próprias implementarem as suas estratégias. A criança utiliza a imitação em muitos comportamentos, sendo que é uma oportunidade única do leitor utilizar as mais variadíssimas estratégias para realçar no momento de leitura de histórias.

“Com quem se lê ou partilha a leitura?” a leitura não deve ser solitária a autora nesta questão menciona a partilha como forma de incentivar hábitos e gosto na troca de ideias sobre leituras preferidas. O facto da criança partilhar com os colegas a sua história preferida, permite partilhar gostos e razões que as levaram a ler determinada história e faz com que as restantes crianças sejam detentores de novos assuntos e ideias.

“Porquê, quais as razões e motivos por que se lê?” Nesta questão a autora refere o prazer da leitura, o valor da leitura e o autoconceito de leitor como bons indicadores para estruturação de práticas de leitura. O prazer da leitura tal como o nome indica, refere o prazer que retiramos das situações de leitura, as interações que se proporcionam em volta da leitura devem ser positivas e devem estar associados a afetos positivos. “são mais valiosos 3 ou 4 minutos de participação em atividades de leitura das quais a criança retira prazer, do que 15 ou 20 minutos de participação forçada, que se torna penosa e difícil para a criança” (p.75).

O valor da leitura surge assim associado à integração da leitura no dia-a-dia (observando, explorando, testando diferentes formas e estratégias) promovendo assim a compreensão do valor da mesma. Por fim, o autoconceito de leitor deve motivar a criança a sentir-se competente e confiante nas suas tentativas de leitura, e para isto deve envolver-se a criança em tarefas que desenvolva essa competência.

“A leitura de histórias não só ampara a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interação da criança com a leitura” (Mata, 2008, p. 80).

Rigolet (2009) refere a importância do educador em integrar na biblioteca da sua sala obras destinadas às suas crianças de acordo com a vida familiar das mesmas, facilitando a abordagem dos temas dolorosos. Tirar conhecimento destas situações faz com que a criança cresça e perceba outros pontos de vista. Na creche, requer compreender o modo como se procede para que o bebé aprenda, os meios que se utiliza e a forma como os relaciona para se desenvolver. A autora refere alguns elementos essenciais ao crescer harmonioso da criança, assim como um conhecimento profundo e abrangente do outro, requerendo especial atenção do educador nas relações afetuosas, diálogo aberto e atento, possibilidade de brincar com os seus cinco sentidos, ter oportunidade de agir por tentativas e erros, experimentar várias situações de forma ativa, progressiva e autónoma.

Os valores transportados nos livros apostam nos sentimentos mais puros das crianças. A narrativa promove o suspense, a motivação, assim como a identificação com o herói. Mas não só deve ir ao encontro de temas relacionados com as crianças, mas abordar outros, tais como: o divórcio, as famílias monoparentais, filhos adotados a emigração dos pais e muitos outros temas ligados à realidade. O desenvolvimento da criança é facilitado no ato de leitura compartilhado onde possam partilhar o excesso de emoções. Os livros devem respeitar o nível de linguagem da criança à qual se destinam, insistindo numa mensagem de esperança.

O número de vezes que a criança pede para contar uma determinada história é uma necessidade que ela sente para assimilar à sua maneira todo o conteúdo da obra, ajustando-a à sua capacidade atual. Quando a criança já tiver interiorizado toda a mensagem ela própria deixa de pedir o livro. É necessário dar-lhe tempo para que progrida interiormente.

A autora refere ainda que no pós contar é importante deixar a criança refletir e não a bombardear de perguntas, pois caso a criança sinta necessidade de perguntar algo fá-lo-á sem hesitação. Manzano (1988) também concorda com a autora acima referindo-se aos silêncios eloquentes como uma necessidade de não forçar a expressão, já que a criança está a fazer uma recriação da imagem no interior de si mesma.

Contudo, Costa (2012), mediante a sua prática e de acordo com a sua reflexão à luz das teorias, refere que quanto mais oportunidades as crianças tiverem de simular, por exemplo manipulando objetos referidos no texto, melhor é a qualidade da representação mental por si construída. Alguns autores referidos no mesmo artigo divulgam a importância de estratégias metacognitivas, dando ênfase aos diálogos pós contar através de questões abertas tais como: “por que achas que isso vai acontecer?” “por que dizes isso?”.

7.2 Aspetos técnicos a ter em conta na escolha de livros

Rigolet (2009) sugere quatro os aspetos técnicos a ter em conta na escolha dos livros para crianças. A autora dá importância a uma boa escolha do material, da ilustração, do texto e do grafismo.

Quanto ao material, este constitui o suporte sobre o qual são apresentados textos e/ou ilustrações. O aspeto da “resistência” do livro é importante na sua escolha em particular na creche. Devido a passar de mão em mão (ou de boca em boca) deve ser resistente a trincadelas, de preferência de folhas grossas e envernizadas/plastificadas. O seu formato também deve ser considerado, caso sejam livros pesados, compactos e possuírem bicos podendo ferir quando atirados. Outro tipo de formato são os livros de pano que estão adequados para serem manuseados por um bebé, pois são leves, não rasgáveis e laváveis.

A ilustração de hoje contempla um espaço específico, que nos leva a imaginar o resto da ilustração num espaço que sai da página, contando assim com a imaginação do leitor. Neste

caso a criança, para imaginar o que falta, o “não representado”, passa a ter tanta ou mais importância do que o representado. (Rigolet, 2009, p.13).

Para Manzano (1988), a ilustração deve servir especialmente como apoio à compreensão e comunicação, tornando possível o desenvolvimento da criatividade infantil. Petrini (1963), citado por este autor, defende uma ilustração fiel à realidade em que a criança vai progredindo para uma atitude referencial. É o momento em que a criança procede a imitações sucessivas e espontâneas que refletem o começo da sua atividade cognitiva.

Para Pereira (2012), a aquisição da competência leitora tem início com a leitura de imagens, ou seja, pela descodificação pictórica, tornando-se esta um elemento-chave nas primeiras interações da criança com o livro muito antes de adquirir a competência leitora. A narrativa visual, designada pela autora como um livro sem texto, livro de imagem, álbum de figuras, álbum ilustrado ou história muda, é entendida como um novo objeto na história da literatura para a infância. A ausência do código escrito faz com que o leitor se baseie nas informações das ilustrações, onde a criança deixa de descodificar signos alfabéticos para interpretar signos visuais, dando a possibilidade ao leitor de construir oralmente a história, refazendo a narrativa de um modo pessoal e enriquecendo o diálogo entre os seus parceiros e adultos.

Ainda quanto à qualidade da ilustração, Rigolet (2009) refere que a cor muito próxima do real favorece a compreensão, sendo que o primeiro contacto que o leitor tem com o livro é feito quando se depara com a ilustração da capa, a qual influencia a vontade de querer explorar o livro. Manzano (1988) também partilha da mesma opinião, referindo que a imagem deve aproximar-se da realidade e dar preferência ao ambiente próximo da criança, aos temas e às personagens com que ela está familiarizada. As imagens não podem assustar, nem perturbar ou chocar, devem sim transmitir serenidade, encanto e prazer, favorecendo o desenvolvimento da inteligência, a formação do gosto estético, a transferência de valores, comunicando ao mesmo tempo a correspondência dos sentimentos.

As ilustrações podem exigir uma leitura a vários níveis por parte do leitor: o primeiro nível refere-se à forma completamente dependente do texto, em que o adulto rediz em imagens o que o texto diz em linguagem escrita. Este é considerado o nível mais fácil de leitura; mesmo que a criança não entenda a história verbalmente, pode compreendê-la pelas imagens, sendo estas a representação fiel do texto: cores, tamanhos, expressões, ações, personagens e espaços.

O segundo nível já leva o pequeno leitor a desafiar a sua imaginação, visto o nível de representação história textual e história ilustrada se complementarem, mas não serem absolutamente coincidentes.

Por fim, num terceiro nível permite-se uma total liberdade expressiva tanto do ilustrador como do autor.

Outro aspeto técnico na escolha de um livro é o texto, que visa a composição geral, o tipo de linguagem usada, o tema tratado e o conjunto de valores que pretende transmitir. Para se proceder a uma análise do seu conteúdo linguístico seria conveniente ler na integral o livro, no entanto no que visa à composição geral convém que o leitor detenha a sua atenção na extração da trama de forma a encontrar pistas úteis e fundamentais para a preparação do ato de leitura.

Os livros interativos são direcionados mais especificamente a crianças de creche que podem explorá-los de diferentes maneiras tendo em conta as suas potencialidades. As descobertas que a criança faz graças à sua motricidade fina e à sua coordenação visuo-manual fá-las encontrar respostas escondidas levantando uma pala de cartão, para cima ou para o lado, e puxando uma tira de cartão ou ainda carregando em determinados sítios. O livro começa por dar respostas às questões implícitas e explícitas pela forma de legenda ou de história sugeridas pelo texto.

Bastos (1999), citado em Costa (2012), refere-se a dois tipos de livros: os “álbuns construídos segundo o modelo da lista” e os “álbuns construídos segundo um modelo narrativo” (p.7-8). Os primeiros referem-se às produções de objetos, ou momentos reconhecidos pelas crianças, que não narram uma história; já nos segundos existe a presença de uma narrativa que leva o leitor a relacionar as diferentes imagens e a uma reconstrução dos diferentes momentos da narrativa.

O grafismo é um indicador de valorização em que o autor salienta em determinados aspetos, tais como ajudar a compreender como se lê um livro, compreendendo a sua estrutura, através da disposição regular dos elementos em que o desenho é enquadrado por um traço preto delimitando-o.

Concluindo, quando se pretende contar uma história com base na leitura de um livro a escolha deve ser cuidada partindo de uma leitura antecipada, analisando pormenorizadamente a qualidade da ilustração e do grafismo. As cores suaves favorecem a desmistificação dos medos, nas imagens das personagens. A pontuação é uma das questões pertinentes para conseguir um domínio claro e consistente da língua materna: é fundamental respeitar uma pontuação correta e eficaz que facilite uma leitura bem entoada e uma posterior interpretação clara. Respeitar a pontuação facilita a leitura expressiva em voz alta.

Para saber se uma obra está adequada ao grupo alvo o melhor mesmo é experimentar diretamente com crianças de diversas idades, que apresentem níveis de desenvolvimento linguístico diferenciado, observando as suas reações não-verbais, tais como a concentração, duração, movimentação do corpo, motivação em particular na “leitura”, por exemplo pela manipulação das páginas, e as reações verbais, por exemplo: exclamações, comentários e perguntas.

7.3 As fases do ato de leitura

Para Manzano (1988), as três fases do ato de leitura são as seguintes:

- Seleção do texto;
- Motivação;
- Ler atentamente o livro.

Para este autor, a seleção do texto diz respeito à escolha da obra de literatura infantil, sendo que o texto deve ser simples e, ao mesmo tempo, complexo e rico. Tendo em conta a idade do grupo o texto deve desencadear questões e ao mesmo tempo responder às mesmas, de forma a tornar o texto simples mas ao mesmo tempo rico. Deve ser expressivo em si mesmo e expressivo dos interesses da criança ou grupo com que se quer trabalhar.

A motivação para a leitura diz respeito à segunda fase de preparação, sendo esta fase a de tentar provocar o consumo de conteúdos temáticos e não apenas o consumo passivo de imagens. O modo mais simples é o da narração oral viva e estimulante de algum aspeto em que estejamos certos do interesse que vai despertar na criança ou no grupo a que nos dirigimos. Nesta fase o livro deve estar ao alcance da criança para que esta o possa manusear e “ler” de forma a motivar-se para a leitura.

A última fase está intimamente ligada à leitura da história, em que o autor recomenda que seja feita uma primeira leitura para captar no seu conjunto e apontar os aspetos que, sejam interessantes, observando todas as possibilidades da linguagem e a força sensorial que o texto encerra. A segunda leitura deve fazer-se pensando na criança ou grupo concreto.

Para Rigolet (2009), as três fases do ato de leitura que achei pertinente abordar devido à especial atenção às estratégias que refere em cada uma delas são as seguintes:

- Preparação;
- Narração;
- Pós-contar.

Para Rigolet (2009), a primeira fase diz respeito à preparação, em que o leitor deve prestar especial atenção a aspetos como a pontuação, os elementos para verbais (gestos) e os traços supra segmentais (entoação de leitura), não esquecendo que o leitor se deve organizar em função do seu auditório. A preparação para o ato de leitura necessita de um trabalho exaustivo e pormenorizado, cuidando de cada detalhe com a máxima importância, para que a sua narração seja um sucesso.

Na leitura superficial da obra, o adulto deve retirar a trama do texto para dominar melhor o seu conteúdo.

Uma autoanálise é também fundamental de forma a perceber o que o motivou, durante e após a leitura, para que consiga responder a perguntas como: “Que tipo de valores a história transmite?”, “Que emoções despertou?” e “Onde intervêm os sobressaltos?”. É de relevo dar importância à nossa reflexão durante a fase prévia ao ato de leitura.

A segunda fase, diz respeito à narração e está minuciosamente ligada à fase anterior. Gerir o tempo é um dos aspetos a ter em conta na fase anterior, e esse deve ser calculado para posteriormente avaliar se corresponde à capacidade de concentração do público-alvo. Se for a sua primeira turma, a educadora deve iniciar o ano letivo com leituras curtas, de qualidade e fáceis de compreensão. A autora evidencia algumas estratégias para uma narração agradável tanto para os ouvintes como para o leitor. Apelar às sensações, sabores, cheiros e situações afetivas do público-alvo, utilizando a voz (vozear) controlado a sua intensidade, altura, duração, timbre da voz, respiração e sopro, e uma articulação cuidada.

Por fim, a última fase refere-se ao pós contar em que, depois da narração, o adulto deve deixar à criança toda a liberdade de voltar à realidade, não a questionando sob o pretexto de explorar a história. O silêncio é um tempo particular para cada um se reencontrar consigo próprio, sem que haja pressões. O leitor deve respeitar o tempo de cada um dos ouvintes para refletir, não sendo útil nenhum tipo de prolongamento no pós contar.

7.4 Estratégias na preparação e implementação da leitura

Na primeira fase do ato de leitura, Rigolet (2009) refere a pontuação como sendo um dos aspetos mais fulcrais aquando a leitura de uma história. A autora menciona algumas estratégias a ter em conta na preparação da leitura, isto é, alguns exemplos para facilitar a leitura, com a utilização de cores na preparação do ato de leitura. As três cores que nos são familiares (vermelho, laranja e verde) referem-se segundo a autora a uma determinada pontuação: o vermelho como uma cor utilizada para parar – Ponto final (.), o laranja como cor que serviria para o ponto e vírgula (;) e o verde para os dois pontos (:). Esta estratégia poderá funcionar bem se forem utilizadas fotocópias do livro e se se sublinhar as mesmas para que o leitor saiba de imediato a que corresponde, vocalmente, a cor da pontuação.

A postura, os movimentos globais do corpo e as deslocações fazem parte de uma comunicação paraverbal através de gestos e mímicas que são obrigatórios durante qualquer ato de leitura e que fazem parte dos aspetos a ter em conta na preparação do ato de leitura de uma história.

A contenção e a busca de coerências fazem parte do domínio da voz através de traços suprasegmentais, como: o ritmo, o timbre da voz, a altura do tom de voz e a melodia ou entoação que o leitor utiliza.

No que diz respeito ao gerir o espaço segundo a mesma autora, a melhor maneira de funcionar, enquanto as crianças não estão rendidas ao momento de leitura compartilhado, é não determinar lugares específicos. A autora analisa e sugere algumas disposições a ter em conta no ato de leitura.

A primeira e a mais famosa é a “rodinha”, na qual as crianças estão dispostas em forma de círculo, sendo que as que se encontram sentadas ao lado do adulto apenas conseguem ver a sua cara de perfil, além de que o adulto fica distante das crianças. Assim como sentados em forma “ovalzinha” em que as crianças estão expostas num semicírculo, ficando o adulto longe das crianças que estão nas extremidades.

Uma das formas razoáveis quando se pretende reunir um grande grupo é expor as crianças como num auditório. No entanto, a disposição mais satisfatória consiste em o adulto se colocar num dos ângulos da sala, sendo que o fator de distração é reduzido. A autora sugere ainda que as duas paredes perpendiculares sejam aproveitadas para cenários da história, não esquecendo de expor os desenhos da esquerda para a direita como forma de ajudar a criança na leitura e na escrita.

A exploração de outros locais nunca ou pouco utilizados em contexto escolar pode favorecer a atividade de leitura. Crianças que se juntem a uma educadora por não apreciarem as brincadeiras de recreio pode ser uma oportunidade única de motivar estas e outras crianças para o ato de leitura de histórias.

Quanto ao mostrar as imagens de imediato após cada página lida, pode ajudar as crianças com mais dificuldades de interpretação a fazer uma outra reflexão. Contudo, as imagens podem limitar a imaginação da criança quando esta possa ter imaginado algo diferente e ao ver a imagem ficar desiludida por não ter pensado da mesma forma.

A autora recomenda que a leitura seja feita de seguida, sem interrupções, para que não se corte o fluxo encantador da voz, quebrando toda a musicalidade das palavras, o ritmo da história, o mistério da sucessão dos acontecimentos, o suspense da intriga, elementos estes que mantem a atenção até ao fim. A voz é uma tradutora de emoções, o corpo um transmissor de sentimentos, e para transmitir algo é necessário estar convicto da opção feita, não só do ponto de vista racional como motivacional. E que no fim da leitura o livro seja posto à disposição das crianças, tendo em conta a idade destas.

Azevedo (2007) contraria a opinião da autora descrita acima defendendo que antes da leitura o educadora deve explorar elementos do livro tais como: “Sabem que livro é este?”; “O que vemos aqui na capa?”; “Que imagem é esta?”; “O que estará escrito aqui (apontando para o título)?” explorar no fundo a capa e conteúdo do livro de uma forma simples e rápida, não

dando a conhecer a história na totalidade mas dando pistas para despertar a curiosidade da criança. Durante a leitura o autor refere que o educador pode propor à criança que pense sobre o que pode surgir a seguir, que produzam predições sobre o texto: “O que acham que aconteceu a seguir?”; “Como resolveu ele (personagem) o problema?”.

8. Análise de episódios de estágio

Neste ponto passarei, então, à análise dos dados que compilei, a partir dos meus portefólios de estágio, relativos aos momentos em que dinamizei a leitura de histórias.

8.1 Primeiras leituras de histórias

As primeiras leituras de histórias no contexto de Creche foram um pouco desesperantes. Além de nunca ter estagiado com crianças nesta faixa etária, a prática que tinha era muito pouca, pois não podemos comparar algumas leituras que fazemos a familiares com as que fazemos a um grupo de crianças que mal conhecemos.

Na primeira semana de observação a educadora na sua intervenção leu histórias sempre da mesma coleção, dando a conhecer maioritariamente os animais, tendo em conta várias entoações, assim como gestos notórios para conseguir manter o grupo o mais atento possível, o que mesmo assim nem sempre acontecia.

Na segunda semana de observação partilhada, a educadora colocou-nos a intervir de forma alternada na leitura de histórias que acontecia logo pela manhã. No entanto a história não era devidamente preparada, pois só tínhamos conhecimento da mesma no momento em que a educadora nos fornecia o livro. Como tenho vindo a referir ao longo deste trabalho, segundo alguns autores a história deve ser devidamente preparada para que não hajam constrangimentos durante a leitura e que consigamos transmitir os valores e emoções que nela residem.

Após as duas semanas de observação um pouco angustiantes para mim, confesso que ao planificar as semanas seguintes, a leitura de histórias foi sempre um momento tenso e de algum receio que algo corresse mal. E, de facto, existiam dias em que se verificava que a leitura não corria da melhor maneira, principalmente à segunda-feira quando os bebés vinham com as rotinas um pouco alteradas e a agitação fazia-se sentir aquando da leitura de histórias.

Um dos momentos em que testei a leitura de histórias foi na brincadeira livre, quando me encontrava com uma das crianças ao colo e ao mesmo tempo lia a história e a criança visualizava as imagens aconchegando-se no colo. Esta situação despertava alguma curiosidade nas restantes crianças, e quando dava por mim tinha duas ou três crianças a ouvir a história cada vez mais próximas sentando-se ao meu lado para melhor visualizar as imagens.

Conforme refere a autora Rigolet (2009), existem crianças que não apreciam o recreio devido a este ser um local de soltar as energias, onde as crianças adotam por vezes comportamentos menos estruturados para com as outras crianças e, normalmente são as mais tímidas que sofrem com estes comportamentos e optam por se aproximar do adulto que normalmente está a observar o grupo ou um pouco mais afastado da “confusão” e de alguma forma o educador pode desfrutar de uma leitura compartilhada.

Os momentos de brincadeira livre possibilitaram interagir de forma espontânea, transformando em momentos únicos e gratificantes ao deparar-me com crianças dispostas a compartilhar momentos de leitura.

8.2 Abordagem do livro “O Tesouro”

8.2.1 Enquadramento da planificação face ao dia festivo “25 de abril”

Tendo em conta o dia festivo “25 de abril”, foi necessário enquadrar esta planificação de JI (Anexo J) com a semana anterior de intervenção do meu par de estágio, que focava o conhecimento das “estações do ano”. As crianças, de acordo com os meses afixados numa das paredes da sala, teriam de fazer a correspondência à estação do ano.

Após a realização da planificação e aprovação da educadora perante as atividades a desenvolver, não foram ignorados os temas abordados anteriormente.

A exploração de um calendário mensal foi a opção mais apropriada, visto o meu par de estágio ter utilizado esse instrumento na semana anterior, o qual foi possível explorarem autonomamente, assim como com a ajuda de um adulto. O mesmo foi construído com o intuito de facilitar a compreensão de um calendário mensal, assim como perceber os feriados como um dia especial. O mesmo podia ser manipulado com os dias da semana (segunda-feira a domingo), assim como trabalhado com o grupo dos cinco anos no que se refere à numeração (1 a 31). Ainda assim, foi possível adicionar num dos cantos do calendário o desenho respetivo da estação do ano⁵. Durante a construção do calendário foi possível verificar as leituras que cada criança era capaz de fazer, sendo que umas conseguiam com alguma facilidade identificar e pronunciar correta e ordenadamente os dias da semana, já os mais novos demonstraram alguma dificuldade nesta tarefa.

Dadas as dificuldades encontradas pelo grupo em geral na área da matemática não foi possível a realização do trabalho de numeração, o que nos levou a dirigir o nosso projeto de estágio para essa temática/questão.⁶

Um dos aspetos que detetei após a minha intervenção sobre o calendário, estava relacionado com o tempo que foi dado à criança para exploração. Este foi muito reduzido o que fez com que algumas crianças não entendessem o verdadeiro objetivo daquele trabalho. O meu objetivo principal na elaboração do calendário era tentar introduzir algo que fosse utilizado no seu dia-a-dia (dias da semana) e ao mesmo tempo introduzir um indicador de referência face

⁵ Desenhos realizados pelas crianças e selecionados na semana de intervenção do meu par de estágio.

⁶ Projeto jardim de infância “Descobrir a matemática no quotidiano”.

aos feriados (dias que não estavam na escola). No entanto, esse dia foi confundido com os fins de semana, visto também não estarem na escola ao sábado e domingo.

Tentei explicar-lhes que de facto era correta a observação que estavam a fazer, embora nesses dias que se chamavam feriados existissem histórias que aconteceram há muitos anos atrás. E foi a partir deste momento que o interesse face a dias festivos despertou curiosidade.

Na planificação elaborada registei algumas questões e propostas de trabalhos a realizar, tal como um desenho sobre o que era a liberdade. No entanto, o momento do desenho não se proporcionou e optei por realizá-lo no dia da leitura da história sobre o 25 de abril “O Tesouro”, que se realizou no dia seguinte (terça-feira).

De acordo com a planificação realizada e aprovada pela educadora, o objetivo da leitura da história “O Tesouro” era desenvolver o conhecimento de uma época festiva. Comecei por refletir sobre qual seria a melhor estratégia a utilizar para que o grupo não dispersasse. Para que isso não acontecesse, teria de encontrar uma forma específica de acordo com a disposição das crianças, levá-las a estar o mais relaxadas possível e tirar partido daquela leitura, visto não ser um tema fácil de trabalhar com crianças dos três aos seis anos.

8.2.3 Fases de leitura da história “ O Tesouro”

Em primeiro lugar, pensei em sentá-los na manta como era habitual, mas tendo-se verificado que o faziam sempre que ouviam uma história e que existiam sempre algumas brigas por causa dos lugares, coloquei a ideia de parte. Em segundo lugar, pensei sentá-los à mesa onde normalmente se sentavam a fazer trabalhos sugeridos pela educadora. Mas muitas crianças ficavam de costas para o quadro interativo, o que não era correto. Por fim, pensei na disposição de “cinema” de que todas as crianças gostam e com o qual ficam sempre ansiosas para saber o que vai acontecer (Anexo J- Fotografias no ato de leitura da história).

Após as leituras de artigos, verifico que o método utilizado na minha prática não ficou muito longe das ideias e propostas apresentadas pelos vários autores. Na minha perspetiva, funcionou bastante bem com o grupo, mas podia não ter funcionado se a história não os motivasse ou se fosse lida sem nenhuma entoação. Alguns autores revelam que o espaço deve ser escolhido mediante duas paredes perpendiculares, por um lado, para que possa expor dois cenários da história, por outro lado para ser uma menor fonte de distração.

A escolha do livro “O Tesouro” foi sem dúvida outra questão que ocorreu, verificando que a história em si era ótima e de fácil compreensão, no entanto um pouco extensa na quantidade de textos e com ilustrações pouco cativadoras. Para corrigir estes fatores reduzi alguns textos originais evidenciando o seu conteúdo de uma forma mais simples e clara.

Para ultrapassar essa dificuldade e apresentar o texto de uma forma apelativa às crianças, de modo a que elas percebessem a mensagem da história, foi necessário uma

alternativa que proporcionasse um momento de prazer a todas elas e, assim, o evitar de um momento no qual se sentissem aborrecidas ou entediadas.

Sou sincera que nunca pensei que tal momento de leitura corresse tão bem. Ainda na preparação das imagens a projetar, fiz questão de selecionar as que para mim transmitiam mais significado e as mais chamativas em termos de ilustração. Em termos de texto, não me preocupei em seguir fielmente o original: selecionei o que para mim fazia mais sentido, tendo em conta o conhecimento do grupo de crianças, adicionando frases mais concretas acerca das imagens que não tinham texto, fazendo algum suspense de acordo com as imagens escolhidas.

A sala foi organizada antes da entrada das crianças, para que estivesse tudo pronto quando chegassem, os estores estavam fechados, as luzes apagadas e o quadro interativo preparado para iniciar a apresentação.

Antes de entrar na sala (à porta), comuniquei-lhes que iríamos ouvir uma história e para isso todo o grupo teria de se sentar nos lugares de acordo com a sua altura (os mais baixos nas cadeiras da frente e os mais altos nas cadeiras de trás). O recado foi ouvido, embora algumas das crianças questionassem logo algumas alturas de outros colegas que estavam mais à frente. Estas observações eram fruto de grandes diálogos com o intuito de explorar um pouco aquele tema. No entanto, e uma vez que aquele momento não era o apropriado, para não desviar a atenção das crianças quanto à história, tentei não aprofundar muito aquela observação e avancei rapidamente para o objetivo que tinha, pensando numa outra ocasião abordar o tema das alturas.

8.2.4 Exploração do suporte visual

As crianças entraram na sala sentaram-se nas cadeiras e observaram atentamente todo o espaço; as observações que fizeram foram imensas, mas destaco: *Vamos ver um filme? Vamos ouvir uma história? O que vai acontecer?*

Após todas as perguntas, coloquei o primeiro slide, que mostrava a capa do livro, onde foi possível fazer uma breve exploração da imagem, do título, explicando que todas as histórias tinham um título (Anexo J – História e imagens projetadas através do quadro interativo). Então, uma das crianças que já sabia ler, leu o título do livro ao restante grupo, explicando que aquela história era sobre um tesouro. As perguntas surgiram logo de imediato para saber qual era o tesouro. Expliquei-lhes que, para saber, teriam de ouvir a história e descobrir que tesouro era aquele.

O segundo diapositivo não lhes mostrava muito do tesouro, mas sim personagens com um olhar triste e todas vestidas de cor escura, mostrando de alguma forma a tristeza sentida. Algumas frases do texto original foram aproveitadas, sendo que outras foram alteradas e reduzidas, com o intuito de facilitar a compreensão ao grupo dos mais novos.

Há muitos anos atrás vivia um povo infeliz e solitário, as pessoas passavam umas pelas outras com os olhos tristes, caminhando muito depressa e fugindo para dentro das suas casas e quando se encontravam nos cafés, nos empregos ou na rua, falavam baixinho como se um segredo terrível as amedrontasse.⁷

O terceiro diapositivo mostrava personagens mais alegres, vestidas de cores vivas e de sorriso no rosto; de alguma forma contrastava-se com o diapositivo anterior. Era possível diferenciar as personagens “tristes” das personagens “alegres” e não era necessário que a roupa fosse de cores mais alegres/vivas: apenas através do rosto era possível verificar diferenças.

O quarto e quinto diapositivos revelavam mais alguma informação, sendo que a tristeza das personagens não era sinónimo de serem antipáticas: mostravam gentileza e amabilidade para com os visitantes à terra; no quinto diapositivo o texto divulgava o segredo que tanto guardavam. Neste momento, foi dada bastante ênfase ao diálogo entre os visitantes e os moradores da terra; foi o primeiro diapositivo onde existiu diálogo entre personagens da história e alguma tensão revelada entre os moradores e os visitantes.

Contavam-lhes que tinham um tesouro tão grande e tão valioso mas que tinha sido roubado. E que sem esse tesouro não podiam ser felizes.
- Um tesouro? Perguntavam os visitantes muito surpreendidos.
- Sim, um tesouro... a liberdade.
A liberdade? Um tesouro?⁸

No sexto diapositivo a imagem era bastante clara, assim como o texto que acompanhava a mesma; o objetivo era mostrar de um modo figurado como era vista e sentida aquela cidade pelos moradores.

Então explicavam-lhes: nós por aqui não podemos fazer o que queremos, não podemos dizer o que pensamos, o que sentimos, muito menos sair deste país e ir visitar outros como vocês fizeram, vivemos neste país que mais parece uma prisão...⁵

O sétimo e oitavo diapositivos faziam uma caracterização das personagens problemáticas naquela cidade (polícias), revela de alguma forma a diferença do poder dos polícias de antigamente para os polícias de hoje. E a minha expectativa era que essa diferença fosse descoberta pelo grupo.

Eu vou contar-vos;
Aqui há polícias por toda a parte, mas não são polícias bons daqueles que orientam o trânsito e prendem os ladrões, mas polícias para vigiar outras pessoas e impedir que elas falem entre si.⁵

O nono diapositivo mostrava como antigamente eram organizadas as crianças na escola. A leitura do diapositivo evidenciava regras diferentes das de hoje, tanto na organização das crianças como no vestuário que usavam.

O décimo primeiro e o décimo segundo diapositivos mostravam uma mudança drástica na história: a partida dos soldados da cidade que lhes era familiar (Santarém), e os soldados,

⁷ Diapositivos de apresentação da história “O Tesouro”.

⁸ Diapositivos de apresentação da história “O Tesouro”.

como se fossem polícias de hoje, a prender as personagens que tanto mal faziam naquela cidade.

Os dois últimos diapositivos divulgavam uma alegria imensa vivida pelas personagens, de alguma forma mostravam o alívio sentido, através das ilustrações com bastante cor.

Terminada a história, as afirmações das crianças foram imensas: desde focar a tristeza das personagens, os meninos que não podiam brincar com as meninas e os soldados da cidade de Santarém:

- *Porque é que os meninos não podiam brincar com as meninas?*

- *Os Polícias eram maus?*

- *Os soldados viviam mesmo em Santarém?*

Todas as questões foram alvo de respostas e de diálogo em grupo, confrontando as opiniões de cada criança. No fim, deixei uma pergunta no ar (O que era o tesouro?) para que todo o grupo pensasse para si, mas as respostas foram inúmeras logo de imediato:

- *Podem fazer tudo!* (criança de quatro anos);
- *É os cravos e os tropas!* (criança de cinco anos);
- *Os maus foram presos e já houve liberdade!* (criança de cinco anos)
- *É o Tesouro!* (criança de cinco anos);
- *O Tesouro era o Manuel!* (criança de três anos);
- *Era poder falar com os meninos!* (criança de quatro anos);
- *Os homens foram presos, porque não deixavam os meninos brincar com as meninas nos recreios!* (criança de quatro anos).

Todas as frases fazem sentido, tendo em conta a história em si: umas crianças conseguiram refletir mais pormenorizadamente, outras acharam que as personagens eram o tesouro. No entanto, está tudo interligado, pois o sentimento que as personagens sentiam era o da liberdade.

O Tesouro da história acaba por ser todo o envolvente, desde as personagens, aos meninos/as na escola, assim como os cravos e os tropas. Para não deixar que as ideias das crianças se baralhassem e pudessem de alguma forma alterar a sua ideia inicial, sugeri que realizassem um desenho (Anexo J - desenhos relacionados com a história “O Tesouro”) tendo em conta o que achavam que era a liberdade.

Após toda esta preparação não imaginava que a reação do grupo fosse tão satisfatória. Pensei que não conseguissem compreender a história em si e que a meio dispersassem. Contudo, a reação foi contrária ao que pensava e ainda houve lugar para um diálogo, no final, de acordo com a questão que ficou no ar, “O que era afinal o tesouro?”. As respostas a esta questão foram inúmeras, o que nos proporcionou um diálogo bastante rico, tendo em conta a compreensão do tema feita por cada criança.

Um trabalho de preparação no qual todos os pormenores são pensados permite ultrapassar os nossos receios e dificuldades, o que se revela muito gratificante. Nenhuma dessas estratégias era nova para mim, mas foram devidamente pensadas devido à dificuldade que senti perante tal desafio e, acima de tudo, pensadas para aquele grupo de crianças.

8.2.5 Análise dos desenhos sobre a história

Todos os desenhos revelaram uma compreensão da história: o cravo e a figura humana foram as representações mais selecionadas. No geral, as representações passam-se entre a linha do céu e a linha da terra, caracterizando-se por representação embrionária.

É de notar que, embora cada desenho tenha a sua representação específica, não deixa de representar algo familiar à história ouvida.

A capacidade de criar algo novo foi bastante notória conforme vários autores, citados por Brito (s.d), define a criatividade como “*a capacidade de realizar uma produção que seja nova e adaptada ao contexto no qual se manifesta*”(p.1).

8.3 “Eu e os livros em creche”

Neste ponto pretendo refletir mais aprofundadamente sobre a minha intervenção, de uma forma crítica, de acordo com o trabalho desenvolvido em contexto de creche, cruzando-o com a revisão de literatura efetuada, os conhecimentos que entretanto adquiri sobre a leitura de histórias em contextos de infância.

Nos vários momentos dedicados à leitura de histórias, logo pela manhã, o grande objetivo era proporcionar aos bebés elementos que pudessem exercitar as suas capacidades linguísticas e ensiná-los a comunicar. Isto ocorria não só no momento de leitura de histórias, mas também nas rotinas diárias. Recordando o espaço que diz respeito à promoção da leitura, é fundamental pensar-se nos objetivos a alcançar. Quando o objetivo, numa sala de creche, consiste em proporcionar hábitos de leitura, é fundamental existir uma zona de livros e, principalmente, que estes estejam colocados à disposição das crianças. É importante que o bebé comece desde muito cedo a ter contacto com os livros, cabendo ao educador mediador proporcionar a ligação entre a criança e o livro. É uma ligação bastante produtiva, pelo que os livros deverão estar ao alcance da criança.

Segundo Post e Hohmann (2011), a área dos livros deve estar situada a um canto de forma a que a movimentação mais intensa e a brincadeira ativa não interfira com a exploração dos livros, deve ainda ser possível o manuseamento dos livros de forma livre para que as crianças os possam transportar enquanto brincam noutras áreas, como por exemplo, “ler” para as bonecas.

No estágio realizado em contexto de creche, nenhum livro estava à disposição da criança, não existia um local específico para a biblioteca e o momento de leitura era realizado durante a manhã sem quaisquer apetrechos de forma a dinamizar a história.

De acordo com Veloso e Riscado (2002), citado em Rodrigues (2008) refere que a existência de uma biblioteca na sala é indispensável, possibilitando à criança uma maior proximidade com o livro, permitindo uma utilização imediata e variada.

Analisando o meu percurso em creche, tendo em conta a leitura de histórias, a intervenção através do livro era feita regularmente todas as manhãs. As planificações incidiam sobre um tema, sendo que, de acordo com esse tema, a história era selecionada. Nem sempre era possível encontrar uma história tendo em conta o tema a trabalhar. Nestas situações, para a escolha da história tinha-se em conta o projeto de sala, assim como a repetição de uma história lida anteriormente.

Após a escolha da história procedia-se à leitura gerando algum suspense nos acontecimentos. No entanto, como disse quando apresentei os motivos para realizar esta pesquisa, tornava-se difícil manter o grupo concentrado e atento. Rapidamente as crianças dispersavam e eu tinha que interromper a leitura para as chamar à atenção, o que prejudicava o processo e, conseqüentemente, as possibilidades de compreensão da história pelas crianças. Assim a partir da leitura de Rigolet (2009), percebi que para crianças até aos trinta e seis meses, os álbuns de fotografias dos familiares e de pessoas de referência para o bebé são uma estratégia potenciadora de maior sucesso: o educador pode falar com o bebé sobre as pessoas que estão nas fotografias relatando acontecimentos que as envolva.

A autoavaliação crítica que faço quanto aos momentos de leitura de histórias assenta, sobretudo, na falta de preparação do ato de leitura que refiro no enquadramento teórico. A falta de preparação do ato de leitura foi uma das falhas que ocorreram em contexto de estágio, sendo a primeira vez a estagiar em contexto de creche.

O facto de a história não ter sido preparada anteriormente, fez com que certos momentos importantes da história passassem despercebidos, ao deixar passar a oportunidade de transmitir emoções e sentimentos que seriam interessantes de abordar no momento com algum tipo de estratégia, prejudicando ao mesmo tempo a minha intervenção, não conseguindo atingir o objetivo que tinha.

É essencial na preparação do ato de leitura pensar nas respostas às seguintes questões; Que tipo de valores a história transmite? Que emoções despertou?

Um educador deve estar o mais preparado possível para conseguir responder a estas questões e para isso, conforme refere Abramovich (1989) citado em Pereira (2011), um educador deve estar o mais familiarizado possível com a história para que não se cometam erros, tais como gaguejar ao encontrar palavras que não façam parte do seu vocabulário, errar as pontuações e com isso terminar o momento quando a história ainda tinha continuidade. A

segurança é acima de tudo um factor importante de forma a transmitir emoções ao grupo. Um leitor que respeite as pausas criando intervalos faz com que as crianças tenham tempo de usar o seu imaginário.

Numa outra situação, de forma a recordar o dia da família, foi proposto à família a elaboração de uma árvore genealógica a seu gosto, de forma a trabalhar o tema, que em momentos de brincadeira livre os bebés exploravam de forma autónoma, não só através de fotos que lhes eram familiares, mas também das restantes árvores genealógicas das outras crianças. Percebo agora, recordando as reações das crianças, que abordar realidades que lhes são mais próximas e familiares, sobretudo nestas idades, terá o poder de as motivar e interessar mais. Post e Hohmann (2011) refere que juntamente com os livros, é importante incluir e abordar pequenos álbuns de fotografias tiradas às crianças no infantário, assim como álbuns com postais ilustrados de animais, flores, locais de interesse e reproduções de obras de arte.

No seguimento desta ideia dos álbuns com postais ilustrados, uma das atividades que proporcionei durante o tempo de rotina, mais propriamente na hora da higiene, foi ao encontro do trabalho da educadora que realizava em momentos de brincadeira, inclusive os que estavam desenhados numa das paredes da sala em que se verificava que já conseguiam identificar com facilidade. O meu objetivo incidiu em saber se as crianças apenas conseguiam identificar as imagens em desenho ou se conseguiam também identificar os animais em fotografias.

Coloquei imagens desenhadas no chão e pedi que identificassem qual o animal em questão, fazendo ao mesmo tempo o som respetivo para que conseguissem identificar com mais facilidade, algumas crianças principalmente as mais velhas identificaram com facilidade já as outras apenas observavam, no entanto bastante interessadas no que estava a acontecer. Após este momento, deixei que todas as crianças explorassem de forma autónoma as imagens e posteriormente coloquei no chão outras mas desta vez em fotografia, de forma a perceber se as interpretavam da mesma forma.

No início pensei nesta atividade como forma de jogo, para que conseguissem identificar os animais em desenho e em fotografia, não planifiquei esta atividade pois seria para realizar no tempo de brincadeira livre, no entanto achei pertinente na hora da higiene realizá-la visto o grupo estar bastante agitado devido ao sono que se fazia ver nas crianças mais novas. Aquele momento pareceu único e de alguma forma uma distração para o momento de higiene que algumas crianças dispensavam, por se verem obrigadas a estar sentadas no bacio.

Esta atividade apesar de não ter sido planificada foi pensada para ser realizada num momento de brincadeira livre ou no momento de espera da refeição, daí não ter sido registada na planificação da semana.

8.4 “Eu e os livros no Jardim de Infância”

Neste ponto pretendo refletir de uma forma crítica sobre a minha intervenção em contexto de Jardim de Infância, cruzando com a revisão de literatura efetuada.

No Jardim de Infância é imprescindível selecionar um bom livro tendo em conta o grupo para o qual se pretende ler ou contar uma história. Se o grupo for multietário, devemos ter em conta as idades do mesmo, para não cair no erro de realizar uma leitura muito simples, o que poderia levar os mais velhos a desinteressarem-se rapidamente pela história,

Como refere Cordeiro (2010),” o ato de contar histórias requer habilidades, estratégias e técnicas que sejam capazes de tornar as histórias, interessantes e proveitosas aos pequenos ouvintes”(p.37). A autora refere ainda que a oralidade executa um dos mais importantes papéis no mundo das histórias. Como referi no enquadramento teórico, Manzano (1988) também atribui relevante importância ao ato de contar, sendo o da narração um momento imprescindível para o sucesso do leitor e uma perfeita integração do público:

O importante, no final das contas, para além do conteúdo — que deve ser bem escolhido — é mesmo a maneira como as histórias são apresentadas, pois, por mais simples que seja a narrativa, ela acaba por exigir, tanto dos ouvintes quanto do contador, muita concentração, atenção com a tonalidade de voz, preocupação com a expressão corporal, perfeita manipulação do livro, sobretudo quando se trata de livros com ilustrações, o estudo antecipado da narrativa, a adaptação linguística ao registo dos ouvintes, conhecimento do espaço que está a ser utilizado, dramatização e, como é evidente, uma imponderável predisposição pessoal, (Manzano, 1988, p.70)

É sem dúvida um desafio ter em conta todos os aspetos a que o leitor tem de estar atento/a. Uma pequena falha pode deitar tudo a perder, desde “perder” a atenção do grupo ao alvoroço na sala.

Livro “O Tesouro”

Na intervenção que me foi proposta, além do tema, “25 de abril” ser de grande importância, a minha questão assentava sobre a história em si – “Que tipo de história devo selecionar para um grupo multietário de acordo com o tema 25 de abril?”. Além de todas as dificuldades sentidas (como a falta de prática de narração, na utilização de entoações e gestos, e nas expressões faciais), era essencial que a história ganhasse vida na mente das crianças de forma a criar expectativas e apetência pelo livro.

Posteriormente, outras dificuldades foram surgindo, tais como na avaliação: como fazer e como saber se os mais novos compreenderam toda a história e em que momentos a história não foi tão explícita?

Na fase da planificação refleti sobre vários aspetos, tais como no trabalho a realizar após a narração sobre a história ouvida. Na formação académica deparei-me com a elaboração de várias planificações em que mencionava após a leitura de uma história um trabalho inerente – ou um desenho, fantoches, dramatizações ou teatro. No entanto, após ter realizado o enquadramento teórico refleti sobre a opinião de vários autores neste aspeto. O facto de haver uma história não quer dizer que seja obrigatório haver um trabalho de “avaliação” logo de seguida como forma de verificar se entenderam a história ou não.

Rigolet (2009) não reconhece o questionamento como uma boa prática, defendendo que o adulto deve respeitar o silêncio da criança e quando esta sentir realmente necessidade de colocar uma questão, fá-lo-á sem hesitação, desenvolvendo assim o processo de amadurecimento pessoal. Já a autora Costa (2012), de acordo com a sua prática à luz das teorias recolhidas, refere que os objetos referidos no texto, se forem manipulados pelas crianças dão asas a uma representação mental de melhor qualidade. Existem inúmeras estratégias que se podem ter em conta de forma a compreender se a competência “desenvolver o conhecimento de uma época festiva: 25 de abril” foi adquirida ou não.

Livro sobre a marcação de presenças e faltas

Uma outra atividade que partiu de uma sugestão da educadora foi a elaboração de um livro, tendo em conta as várias fases e método de marcação de presenças e faltas, desde a entrada das crianças no Pré-Escolar (três anos de idade) até ao momento (cinco anos de idade).

A elaboração deste livro teve como objetivo rever toda uma rotina realizada ao longo dos três anos, tendo em conta a memória de cada criança e a forma como passaram para o desenho os vários momentos, seguindo de um relato do seu próprio desenho de forma a construir um texto. Além de fazer com que todo o grupo de crianças conseguisse perceber as diferenças das várias etapas deste projeto, fez com que compreendessem de certa forma que o diálogo foi uma mais-valia para conseguir chegar a todas as fases e acima de tudo com a colaboração e contributo de cada elemento do grupo foi possível concluir o livro.

A construção de livros, tendo em conta temas ligados à realidade vivida pelas crianças e acima de tudo onde elas próprias são as protagonistas, desperta o seu interesse, ajudando a desenvolver algumas competências, tais como, a construção da sua autoestima, e a sua autonomia.

Tentei acima de tudo que todos participassem na construção do livro, para que na sua consulta ou “leitura” a outros colegas consigam explicar sem quaisquer receios.

Para os mais novos da sala torna-se uma ferramenta útil tendo em conta os métodos utilizados em cada fase de forma a aprender e a comparar com o método que utilizam na atualidade.

Segundo Coelho (1985), citado em Rodrigues (2008) faz referência a duas fases designando por primeira infância (dos quinze/dezoito meses aos três anos) e como segunda infância (dos três aos seis anos). Correspondendo a segunda infância à fantasia e imaginação dando especial atenção aos livros com muitas imagens, cujo significado pode ser completado com textos curtos e elucidativos. Para Bastos (1999), citado em Rodrigues (2008) refere-se à leitura como forma de trabalhar, coerente e estruturante temas que possam evoluir com pertinência, permitindo que a criança caminhe por etapas, estabelecendo relações, comparações fundamentais para a sua formação intelectual.

Assim através da planificação elaborada (Anexo K) irei dar a conhecer as várias fases e posteriormente a construção do livro.

Num primeiro diálogo com a educadora (antes de planificar), a sugestão pareceu-me bastante interessante. No entanto, a semana em questão era diferente das outras devido às provas de aferição em que fomos obrigados a permanecer duas manhãs numa outra instituição, o que provocou alteração da rotina e menos dias disponíveis para realizar a projeto.

No primeiro dia o objetivo foi dar a conhecer o projeto criando um diálogo para que se lembrassem da primeira tabela de marcação de presenças e faltas. Na planificação registei algumas questões como ponto de partida, embora na prática tenham surgido outras questões por parte da educadora da sala assim como, conforme o diálogo fluía.

As primeiras questões do diálogo foram o motor de arranque do projeto, de forma a descobrir inúmeras opiniões das crianças (Anexo K – Diário de bordo 6 de Maio).

Estagiária:“-Lembram-se como marcavam as faltas antes de se afixar no quadro magnético os cartões dos amigos?”;

Criança A: “O responsável marcava as faltas e nós as presenças”.

Estagiária:“-A tabela era igual à que temos agora (apontando para a nova tabela da sala)?”

Criança F: “Era mais pequena.”

Criança D: “Era num placard de cortiça pequeno.”

Criança A: “Depois tinha os nomes dos meninos.”

Estagiária:” Utilizavam o (P) e o (F) para marcar as presenças?”

Criança D: “Não, no início era só a por os cartões.”

Como podemos verificar as respostas foram inúmeras e verificou-se que algumas crianças recordavam-se desses momentos e outras faziam alguma confusão com a tabela que se utilizava no presente.

De seguida, para que todos entrassem em mútuo acordo e se recordassem da forma correta de marcação de presenças e faltas mostrei-lhes as fotografias dessa mesma fase (Anexo K – Fotografias da estratégia utilizada na marcação de presenças e faltas).

Verificou-se após a visualização das fotografias que o diálogo aproximava-se mais da fase em concreto, o que proporcionou variadíssimas opiniões assim como deu asas a outros temas (Anexo K – Diário de bordo 6 de Maio).

Para a realização dos desenhos foi essencial a participação de todas as crianças, de forma a ter a certeza que estavam a compreender o projeto e que o diálogo estava a contribuir para que se recordassem de alguns momentos.

Conforme as crianças iam terminando os desenhos registei todos os dizeres, para posteriormente servir para o texto do próprio livro; as crianças explicaram o desenho tal como o visualizavam e tentei ao máximo que as suas palavras ficassem registadas no texto ao lado dos seus desenhos (Anexo K – Fotografias do livro de marcação de presenças e faltas).

No dia seguinte, na parte da tarde, como não existia tempo para dar início à construção do livro, procedeu-se a um pequeno diálogo para escolha dos títulos das várias fases do livro e respetivo decalque.

No terceiro e quarto dias, procedeu-se à colagem dos desenhos, fotografias e texto das várias fases do livro. Nesta fase notei bastante entusiasmo na construção do livro e respetiva colagem dos desenhos, texto e fotografias. O projeto estava a ganhar forma, neste caso o livro. Embora não fosse a primeira vez que procediam à elaboração de um livro deste tipo, o facto de serem eles próprios a realizar e escolher os desenhos e fotografias, senti que todas as crianças estavam envolvidas e implicadas no processo, fazendo com que se entregassem ainda mais nas fases seguintes.

Em simultâneo com a elaboração do livro estavam a decorrer mais duas atividades, uma delas a construção de um dado gigante e a elaboração de um livro de desenhos como oferta de recordação para uma das crianças que ia sair da instituição. Embora na elaboração do livro apenas participassem o grupo dos cinco anos, nas restantes atividades todos participavam.

No quinto dia e após algumas páginas do livro concluídas reuni todo o grupo para um diálogo sobre a conclusão do livro e para que em conjunto tirassem algumas conclusões.

Num primeiro momento foi importante explorar o que já estava construído tal como a capa, os títulos, as fotos e algum texto (dizeres das crianças).

A exploração teve início com a identificação das várias fases, sendo a primeira fase “Contar os meninos um a um”.

Todas as crianças souberam identificar as fases do livro tendo em conta a visualização dos desenhos e fotografias dos vários momentos (Anexo K - fotografias do livro marcação de presenças e faltas).

Neste processo de coconstrução de saberes, todas as crianças foram encorajadas a efetuar escolhas, resolver problemas, colocar questões, aprender e descobrir.

Tendo em conta o reduzido tempo de execução do projeto, considero que foi uma experiência muito lucrativa tanto para mim como futura profissional, assim como para o grupo de crianças, que teve a possibilidade de construir um livro tendo em conta a rotina do dia-a-dia e conseguir ter plena consciência da evolução de cada fase, permitiu ainda compreender que a elaboração do livro sobre a “evolução da marcação de presenças e faltas”, partiu da reconstrução dos diferentes momentos, através de vários diálogos e posteriormente às produções das crianças construindo assim uma narrativa.

Segundo Rodrigues (2008) as ilustrações “funcionam como uma pré-aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que a sua descodificação poderá oferecer à criança bases para a estruturação de esquemas de leitura, exigindo, de igual modo, um exercício intelectual de análise e de síntese que irá organizar gradualmente a sua compreensão. Neste sentido, as imagens devem ser variadas e enriquecedoras, proporcionando uma reflexão interior e ajustada, motivando para o conteúdo textual. Deste modo, a imagem deverá articular-se com o texto, completando-o de forma harmoniosa, fomentando uma melhor intercompreensão” (p.41).

E suma, fazendo uma ponte deste projeto com o tema foco deste relatório que incide sobre a leitura de histórias, inicialmente o objetivo era fazer com que as crianças conseguissem de alguma forma concretizar algo que partiu da sua rotina e passar essa informação para o desenho (a colocar no livro). Posteriormente, este projeto através dos diálogos realizados ao longo das fases do livro em conjunto com as crianças, levantou mais questões e propostas para estruturar, e uma delas incidiu sobre o texto do próprio livro que inicialmente eram frases curtas e posteriormente tornaram-se mais longas conforme a fase em questão.

Parte III – Considerações Finais

O presente documento finaliza o percurso desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Após finalizar esta caminhada, posso afirmar que cresci como profissional e como pessoa, tendo em conta todas as experiências vivenciadas, os conhecimentos que adquiri e desenvolvi, as aprendizagens que fui fazendo em estágios e autonomamente através de autorreflexões, e os contactos mantidos com todos aqueles com quem me cruzei.

A organização curricular do mestrado, em contexto de creche e jardim-de-infância, permitiu que fossem transmitidos conhecimentos mais profundos relativamente a cada um destes contextos. A intervenção nos mesmos possibilitou colocar em prática os conhecimentos que fomos adquirindo através de leituras, estudo e pesquisa, alertando para a importância do diálogo entre os conhecimentos construídos e a interrogação no terreno.

As unidades curriculares dedicadas à prática deram um contributo específico e considerável para as aprendizagens que realizei. Contudo, embora os docentes consigam garantir o sucesso das aprendizagens, o número de horas que os alunos conseguem dedicar à prática e reflexão sobre a prática é, quanto a mim, muito reduzido.

A intervenção em terreno contribuiu, como já referi, para o meu crescimento profissional e pessoal. As incertezas, os receios, as angústias e a adaptação fortaleceram o meu eu, e possibilitaram que refletisse sobre os mesmos e pudesse aprender de acordo com os percalços que apareciam. Considero que o resultado destes momentos, em que me impliquei, contribuiu para a minha aprendizagem, relativamente às minhas atitudes, competências e estratégias. Os estágios são momentos extraordinários para se poder agir de acordo com o que nos foi transmitido e consolidar conhecimentos e novas questões.

Em contexto de estágio é, também, possível, observar instituições estruturadas, com educadoras de infância com bastante experiência e seguras na sua prática, que, desde o primeiro dia, revelam disponibilidade de forma a esclarecer, apoiar e corrigir alguma intervenção menos correta.

A prática de onde emergiu a problemática trabalhada na componente investigativa possibilitou-me realizar importantes pesquisas, uma maior compreensão de uma temática tão importante no dia-a-dia em ambos os contextos, assim como a sua importância no desenvolvimento do bebé/criança e na atitude interventiva do adulto.

Apesar deste estudo não ser muito abrangente, considero ter ampliado o conhecimento sobre o tema escolhido e sinto-me mais enriquecida para continuar a trabalhá-lo e, se necessário, aprofundá-lo num futuro próximo, refletindo sobre os questionamentos que irão surgir.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação. Formação profissional de professores no ensino superior*. Acedido a 9 de dezembro de 2013 em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Alarcão, I. (s.d). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Acedido a 9 de dezembro de 2013 em: <http://www.adidatica.com.br/arquivos/ALARCAO.doc>.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel - Edições técnicas.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Brito, C. (s.d). *A criatividade e o processo criativo*. Santarém, Portugal: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Cordeiro, A. (2010). *O livro infantil e a leitura animada como recursos terapêuticos*. Vila Real: UTDA.
- Costa, Â. & Carla. (2012). *Descobrimo o papel da aprendizagem corporizada e da metacognição na compreensão das histórias lidas no jardim de infância*. *Cadernos de Educação de Infância nº 99*, pp. 7-9.
- Ferreira, C. & Valdir, P. (s.d.). *A importância da utilização da literatura infantil para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança*. Acedido a 6 de dezembro em: <http://jne.unifra.br/artigos/4749.pdf>.
- Manzano, M. (1988). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME/DEB/NEPE (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Miranda, M. M. (1993). *Abordagem (Auto)biográfica de um processo de formação - Um contributo para a compreensão dos processos de (trans)formação da pessoa-professor*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Nóvoa, A. & Finger, M. (1988). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Papalia, D.E. & Olds. S.W. (2001). *O Mundo da Criança - da infância à adolescência*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal Ida.
- Pereira, S. C. (2012). *Imagens que convidam às palavras: Potencialidades da narrativa visual na promoção da escrita criativa*. Minho: Universidade do Minho .
- Pereira, F. (2011). *Ler histórias na educação Infantil: a literatura na formação do leitor*. Acedido a 23 de Novembro de 2013 em <http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1961>

- Ponte, J. P. (2004). *Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. Lisboa.
- Portugal, G., & Laevers. F. (2010). *Avaliação em Educação Pré- Escolar- Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto editora.
- Portugal, G. (s/d). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro-Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS).
- Post. J & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças - Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, C. (2008). *O livro no Jardim de Infância - Um olhar sobre a obra de Luísa Ducla Soares*. Aveiro: Universidade de aveiro.
- Sim-Sim, I. & Cristina Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, A. & Sobrino, J. (2013). *Autobiografia e formação docente: Caminhos e perspectivas para a prática reflexiva*. Acedido a 9 de dezembro de 2013 em http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/09/soares_autobiografiaformacao_docente.pdf
- Sobrino, J. G. (2000). *A Criança e o Livro*. Porto: Porto Editora.
- Vera, J. (2010). *Falar e Ler para Encantar*. Escola Superior de Educação João de Deus.