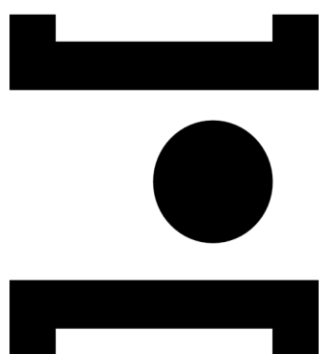


**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**  
**Escola Superior de Educação**



**POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM**

**Da teoria à prática em creche: a importância da organização do  
espaço da leitura na promoção da literacia emergente**

**Relatório de Estágio**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Lara Cristina Sousa Martins**

**Orientação:**

**Professora Doutora Ana Margarida Gonçalves Martins Gabriel Mourato**

**Professora Doutora Maria Inês Almeida Cardoso**

Abril, 2025

## **Agradecimentos**

Este relatório tornou-se uma lembrança de todo o percurso realizado, repleto de vivências que me fortaleceram tanto pessoal como profissionalmente. Uma coisa que aprendi ao longo destes anos é que ninguém deve percorrer um caminho destes sozinho e, por isso, quero agradecer a todas as pessoas que fizeram parte desta etapa da minha vida.

Em primeiro lugar, dedico esta conquista à família Sousa Martins, em especial aos meus avós paternos, Sara e Guilherme, por todo o amor, palavras sábias e apoio que me deram ao longo de toda a minha vida. É graças a vocês que sinto orgulho na pessoa que me tornei.

À minha irmã, Soraia, e à minha mãe, que estiveram sempre ao meu lado com muitos incentivos e também com puxões de orelhas quando precisava. Obrigada pelo vosso apoio e paciência!

Aos meus amigos, que compreendiam quando desaparecia, que mandavam mensagens motivacionais e que estiveram sempre ao meu lado quando precisei de espalhar.

Às docentes orientadoras, Ana Mourato e Inês Cardoso, fico eternamente grata pela oportunidade de trabalhar convosco, pelos conselhos e por tudo o que me ensinaram. A vossa orientação foi essencial para a concretização deste relatório e para esta fase da minha vida, que levarei no coração.

E, por fim, às supervisoras e às educadoras de infância de todas as práticas desenvolvidas ao longo do curso, pela troca de palavras e atenção, por compartilharem experiências e pelo constante auxílio e disponibilidade. A todas as crianças que cruzaram no meu caminho, pelos sorrisos e pelos gestos, que me ensinaram muito.

Este relatório reflete a minha dedicação e esforço, em conjunto com todo o vosso amor por mim e pelo que faço, e eu não poderia estar mais grata por tudo!

## **Acrónimos/Siglas**

**IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**OPC** – Orientações Pedagógicas para Creche

**PES** – Prática(s) de Ensino Supervisionada(s)

**PP** – Projeto pedagógico

## **Resumo**

O presente relatório surge na conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Santarém. Para além de descrever e refletir criticamente sobre as práticas de ensino supervisionadas realizadas ao longo do curso, em contexto de creche e educação pré-escolar, este relatório inclui uma componente de investigação que emergiu da observação de comportamentos e interações das crianças com o espaço da leitura e com os materiais lá presentes em contexto de estágio, o que despertou o meu interesse em aprofundar este tema e interligá-lo com o desenvolvimento da literacia emergente. Assim, este estudo do tipo qualitativo visa perceber de que forma a organização do espaço da leitura influencia o prazer pela exploração dos materiais de leitura e o que motiva o desenvolvimento da literacia emergente em crianças da sala dos dois anos. Para o efeito, realizaram-se entrevistas a educadoras de diferentes instituições escolhidas antecipadamente, com o intuito de conhecer e analisar as suas perceções e abordagens relativamente ao tema. Os resultados ressaltam a importância de ter um espaço acolhedor, acessível e que seja capaz de incentivar as crianças na exploração espontânea dos materiais de leitura. A presença de objetos que se refletem no conforto (almofadas, mantas e tapetes), optar por uma estética mais apelativa do espaço, a inserção de diferentes materiais de leitura e a sua organização constante e oferecer atividades orientadas e dinâmicas nestes espaços são algumas estratégias comuns utilizadas pelas participantes. Verificou-se que a conceção de literacia emergente foi assumida com exemplos práticos diversificados, alinhando-se aos comportamentos emergentes do grupo e, conseqüentemente, às estratégias utilizadas pelas educadoras para os estimular.

**Palavras-chave:** creche; comportamentos; espaço da leitura; literacia emergente

## **Abstract**

### ***From theory to practice in nursery schools: the importance of organizing the reading space in promoting emergent literacy***

*This report is the conclusion of the Master's Degree in Pre-School Education at the Santarém School of Education. As well as describing and critically reflecting on the supervised teaching practices carried out throughout the course, in the context of nursery and pre-school education, this report includes a research component that emerged from observing children's behaviour and interactions with the reading space and the materials present there in the context of the internship, which sparked my interest in delving deeper into this topic and linking it to the development of emergent literacy. This qualitative study aims to understand how the organisation of the reading area influences the enjoyment of exploring reading materials and what motivates the development of emergent literacy in children in the two-year-old classroom. To this end, interviews were conducted with educators from different institutions chosen in advance, with the aim of finding out and analysing their perceptions and approaches to the subject, without any relation to the internship contexts. The results highlight the importance of having a space that is cosy, accessible and capable of encouraging children to spontaneously explore reading materials. The presence of objects that reflect comfort (cushions, blankets and rugs), opting for a more appealing aesthetic of the space, the insertion of different reading materials and their constant organisation and offering guided and dynamic activities in these spaces are some common strategies used by the participants. It was found that the concept of emergent literacy was taken up with a variety of practical examples, in line with the group's emergent behaviours and, consequently, the strategies used by the educators to stimulate them.*

**Key-words:** *nursery school; behaviour; reading space; emergent literacy*

## Índice

Agradecimentos.....	i
Acrónimos/Siglas.....	ii
Resumo.....	III
<i>Abstract</i> .....	IV
Lista de figuras.....	vii
Lista de gráficos.....	vii
Lista de tabelas.....	vii
Introdução.....	1
Parte I – Práticas de Ensino Supervisionadas.....	3
1. Contexto educativo – Valência de Creche.....	3
1.1. Caracterização da instituição.....	3
1.2. PES I.....	4
1.2.1. Organização do ambiente educativo.....	4
1.2.2. Atividades dirigidas.....	6
1.3. PES III.....	10
1.3.1. Organização do ambiente educativo.....	10
1.3.2. Projeto de intervenção: “Do brincar ao livro: as nossas histórias” ..	12
2. Contexto educativo – Valência de Pré-escolar.....	20
2.1. Caracterização da instituição.....	20
2.2. Organização do ambiente educativo.....	21
2.3. Projeto de intervenção: “Eu acho que o teu animal é um...” – Os animais selvagens e domésticos.....	23
Parte II — Exercício investigativo.....	30
1. Revisão da literatura.....	30
1.1. A educação em creche.....	30
1.2. Incidindo no espaço da leitura e no valor e contribuição dos materiais de leitura e da sua exploração para a criança.....	32
1.3. A literacia emergente em creche.....	42
2. Metodologia.....	44
2.1. Contextualização, objetivos e questão de investigação.....	44
2.2. <i>Design</i> metodológico do estudo.....	45
2.3. Procedimentos, instrumentos e amostra.....	46

3. Análise dos dados e discussão dos resultados .....	50
3.1. Análise e discussão dos resultados.....	51
3.1.1. Informações pertinentes sobre as entrevistadas.....	51
3.1.2. O espaço físico da leitura e a sua organização .....	53
3.1.3. A influência do espaço e das atividades propostas na exploração dos materiais de leitura .....	66
3.1.4. O conceito de literacia emergente, os pré-requisitos das crianças e as estratégias.....	68
3.2. Conclusão do exercício investigativo.....	77
Parte III – Reflexão final.....	79
Referências bibliográficas .....	81
Anexos .....	84
Anexo A - Guião de entrevista.....	84
Anexo B – Consentimentos informados.....	87
Anexo C - Transcrições das entrevistas .....	89

## **Lista de figuras**

Figura 1 - Registos da atividade “Vamos puxar as massinhas” .....	7
Figura 2 - Recurso didático "Caixa Musical" .....	8
Figura 3 - Registos da atividade "Caixa Musical" .....	8
Figura 4 - Registo da atividade de exploração e leitura “O meu livro de cheiros e cores: as frutas” .....	9
Figura 5 - Livro "Outono" .....	18
Figura 6 - Interação da criança com o livro “Outono” .....	18
Figura 7 - Livro "Natal" .....	19
Figura 8 - Interação de duas crianças com o livro "Natal" .....	19
Figura 9 - Registo da atividade "Passeio à Poupa de Bordalo II" .....	27
Figura 10 - Lista dos materiais recicláveis .....	27
Figura 11 - Conhecimentos prévios sobre o Gato e a Lontra .....	28
Figura 12 - "Cartões de Cidadão" dos animais explorados .....	28
Figura 13 - Produções das crianças: Aranha, Raia e Lontra .....	29
Figura 14 - Fotografias do espaço onde se encontram os livros - Educadora A.....	56
Figura 15 - Fotografias do espaço onde se encontram os livros - Educadora B.....	56
Figura 16 - Fotografias do espaço onde se encontram os livros - Educadora F.....	57
Figura 17 - Fotografias do espaço onde se encontram os livros - Educadora D.....	58
Figura 18 - Fotografias do espaço onde se encontram os livros - Educadora E.....	58
Figura 19 - Fotografias do espaço onde se encontram os livros - Educadora H.....	60

## **Lista de gráficos**

Gráfico 1 - Idades das participantes.....	51
Gráfico 2 - Tempo de serviço das participantes .....	52

## **Lista de tabelas**

Tabela 1 - Rotina-tipo PES I. Fonte: Relatório de estágio PES I. ....	6
Tabela 2 - Rotina-tipo PES III. Fonte: Relatório de estágio PES III. ....	12
Tabela 3 - Rotina-tipo PES II. Fonte: Relatório de estágio PES II. ....	23
Tabela 4 - Etapas metodológicas.....	46
Tabela 5 - Distribuição das participantes .....	49

Tabela 6 - Formação académica das participantes ..... 52

## **Introdução**

O presente relatório realizado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Santarém (ESES), mais concretamente na unidade curricular de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada (PES), tem como propósito a obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar. Este relatório apresenta e reflete todo o percurso prático e de investigação desenvolvido ao longo deste curso, que abrange as três PES em contexto de creche e de pré-escolar.

O tema de investigação surgiu durante os estágios realizados em contexto de creche, ao acompanhar o mesmo grupo na transição da sala de um para os dois anos. Para além de ser um tema de interesse, a abordagem da educadora cooperante na organização do espaço e os comportamentos das crianças relativamente aos materiais de leitura também foram cruciais para definir o foco principal do estudo que passa pela compreensão da influência das estratégias utilizadas por algumas educadoras na organização do espaço da leitura para promover a literacia emergente em salas de dois anos.

No que diz respeito à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em três partes interligadas, além das referências bibliográficas e anexos. Na primeira parte estão apresentadas todas as práticas de ensino realizadas em contexto de creche e pré-escolar, incluindo a caracterização das instituições, a organização do ambiente educativo e o projeto pedagógico de cada estágio. Também estão descritas as atividades realizadas no primeiro estágio, mais orientado para o registo de observações e reflexão, bem como os projetos de intervenção implementados nas práticas de ensino, focadas na ação pedagógica. Esta secção apresenta e reflete uma compreensão mais profunda das especificidades e da operacionalização de cada estágio. A segunda parte centra-se essencialmente na componente de investigação, que pretendeu aprofundar conhecimento sobre a organização do espaço da leitura e o seu contributo na promoção da literacia emergente em crianças que frequentam salas de dois anos. Nesta parte, encontra-se a revisão da literatura, em que se destacam os conceitos pertinentes à investigação, tais como: creche, modelos pedagógicos, espaço da leitura e literacia emergente. Seguidamente, está detalhada a metodologia utilizada e os procedimentos realizados no decorrer desta investigação qualitativa e, ainda, a análise e a discussão dos resultados obtidos. Este estudo permitiu conhecer e aprofundar os conhecimentos relativos a este tema, através das perspetivas de diferentes educadoras de infância. Por

fim, a terceira parte documenta reflexivamente o percurso académico realizado e o processo de pesquisa.

## **Parte I – Práticas de ensino supervisionadas**

Esta primeira parte apresenta uma breve descrição das PES, em contexto de Creche e de Pré-escolar, realizadas ao longo do curso. Estão descritas sucintamente as características das instituições em que se realizaram os estágios, destacando que dois deles foram realizados na mesma instituição e com o mesmo grupo. Está referida a organização do ambiente educativo de cada contexto, em que se destacam aspetos relativos ao espaço, grupo e tempo. Por fim, estão referidas as atividades desenvolvidas e os projetos de intervenção concretizados em cada estágio.

### **1. Contexto educativo – Valência de Creche**

Como referido anteriormente, ambas as Práticas de Ensino Supervisionadas – Creche foram realizadas na mesma instituição e com o mesmo grupo, sendo que a primeira decorreu nas primeiras quinzenas de dezembro de 2022 e de janeiro de 2023, perfazendo um total de onze dias de estágio: cinco dias dedicados maioritariamente à observação do ambiente educativo em que se inseria o grupo e à adaptação e participação na rotina (observação participante); e seis dias de intervenção, isto é, acompanhar e gerir o grupo durante a sua rotina, planear e orientar atividades que colaboram com uma ou mais problemáticas implícitas no grupo, tendo em conta as suas necessidades e interesses; e a segunda decorreu ao longo dos meses de outubro, novembro e dezembro de 2023 e também na primeira quinzena de janeiro de 2024, perfazendo um total de quarenta e um dias de estágio: um período de quinze dias de observação participante e vinte e seis dias de intervenção.

#### **1.1. Caracterização da instituição**

Ambos os estágios foram realizados numa instituição educativa do município de Azambuja. Esta Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), de cariz católico, foi criada para dar resposta à população mais desfavorecida da freguesia e também para apoiar as famílias na educação precoce das suas crianças. A instituição possuía diferentes tipos de respostas sociais que englobavam tanto crianças como idosos. O edifício era composto por dois pisos, um dedicado à creche e outro ao pré-escolar, e um espaço exterior bastante amplo que conseguia proporcionar diversas atividades e brincadeiras na natureza. Relativamente à valência de creche, que se encontrava no piso zero, contava com uma sala de berçário, duas salas de um ano e duas salas de dois anos.

## 1.2. PES I

### 1.2.1. Organização do ambiente educativo

#### Grupo

O estágio decorreu com um grupo de catorze crianças da sala de um ano, com uma faixa etária entre os doze e os vinte e quatro meses. Este grupo entrou gradualmente em setembro, uma vez que todas as crianças começaram a frequentar a instituição pela primeira vez.

Sobre o desenvolvimento motor, e considerando os indicadores plasmados nas Orientações Pedagógicas para a Creche (Marques *et al.*, 2024) maioria do grupo já dominava a marcha, havendo casos de crianças com falta de segurança para o fazer. Durante a observação, foi possível identificar outros movimentos que as crianças conseguiam fazer, como, por exemplo: caminhavam com os pés afastados e virados para a frente; sentavam-se quando sentiam que perdiam o equilíbrio; realizavam o movimento de chutar uma bola ou um objeto; estendiam a mão, colocando-a sobre o objeto, agarrando-o e mudando-o de lugar; deixavam cair e mandavam repetidamente objetos em direção ao chão; e também apanhavam e deslocavam-se com um determinado objeto.

Relativamente à cognição, e indo ao encontro dos parâmetros destacados no Manual de Processos-Chave para a Creche (Segurança Social, 2010), o grupo interessava-se bastante por jogos de encaixe, olhar atentamente para as imagens e para o espaço exterior.

Sobre a linguagem, e em concordância com Mousinho *et al.* (2008), o grupo compreendia e associava os nomes aos objetos ou pessoas, vocalizava e conseguia realizar algumas sequências fónicas, e eram capazes de:

- usar a comunicação não verbal a seu favor, quando fazem contacto visual “(...) o olho no olho (...)”; o uso de expressões faciais; e o apontar para os objetos e as pessoas (p. 298).
- produzir sons, quando usam as onomatopeias para associar um objeto e/ou animal a um som (e.g. “au au” para o cão); e imitavam sons do seu quotidiano, como “mamã”, “sopa”.
- estruturar frases, quando usavam palavras isoladas como se fossem frases para exprimir as necessidades ou interesses (e.g. “gato” quando

viam o animal; “chichi” quando queriam ir à sanita); e também recorriam às “(...) frases telegráficas, com duas palavras em média (...) (e.g. “mais pão”; “quer água”) (p. 299).

- participar no diálogo, através do uso da imitação/repetição do que os adultos dizem.

No que diz respeito à relação com os seus pares, o grupo mostrava índices de egocentrismo muito naturais nestas idades, uma vez que as crianças têm a tendência de reagir, em concordância com Piaget (1999), “[...] primeiramente às relações sociais e ao pensamento em formação com um egocentrismo inconsciente [...]”. Posto isto, algumas preferem brincar sozinhas e não partilhar o objeto com outras crianças, em vez “[...] de sair de seu próprio ponto de vista para coordená-lo com o dos outros, o indivíduo permanece inconsciente centralizado em si mesmo;” (pp. 25-27).

### **Espaço**

A sala era espaçosa, ventilada e com muita luz natural devido às duas grandes janelas e à porta, que se encontravam viradas para o sol e para o espaço exterior. A sala era composta pelo espaço da Área da Mantinha, um mural de fotos e um espelho grande, armários com brinquedos, uma porta para a casa de banho partilhada e dois muda-fraldas. Relativamente à área externa destinada a estas crianças, era de dimensões reduzidas, tendo a forma de uma varanda, na qual existia uma cesta com brinquedos, um escorrega e, também, uma estrutura de casa de plástico.

### **Tempo**

No que diz respeito à organização do tempo (Tabela 1), os adultos da sala regiam-se pela tabela 1, na qual podemos verificar que a rotina começava às 7h00 da manhã com a abertura da instituição e terminava às 19h30 com o seu encerramento. Entre as 8h00 e as 12h30, realizava-se o acolhimento, a Hora da Mantinha, atividades dirigidas e livres e, por fim, a higiene e o almoço. Entre as 12h30 e as 18h45, era feita a higiene a seguir ao almoço, a sesta, o levantar da sesta, a higiene, atividades livres, a “Hora da bolacha” e atividades de mesa.

Horário	Rotinas	Observações
7h00 – 8h00	Abertura do jardim	Acolhimento no refeitório
8h00 – 9h30	Acolhimento na sala “Mimos do Mar”	Brincadeira livre/exploração da sala, muda de fraldas
9h30 – 9h45	Arrumar a sala	As crianças arrumam a sala com a ajuda dos adultos na sala
9h45 – 10h10	Mantinha	Canção do “Bom dia”, “Anjinhos da Guarda”, partilha da bolacha, canções, histórias
10h15 – 10h50	Atividades orientadas e livres	Atividades orientadas (estas são planificadas)
11h00 – 12h30	Higiene, Almoço, Higiene	As crianças almoçam em grupo com ajuda dos adultos. Os adultos ajudam na higiene antes do almoço e ao deitar dos meninos
12h30 – 14h30	Sesta	Tem sempre a presença de um adulto. Esta decorre com música calma. O sono da criança é sempre respeitado
14h30 – 15h30	Levantar da sesta, Higiene	Estão sempre dois adultos para levantar as crianças
15h30 – 16h15	Lanche, Higiene	Lanche em grupo. Os adultos ajudam na higiene
16h15 – 18h00	Atividades livres/exploração da sala	Brincadeira livre na sala ou no exterior (quando o tempo permitir)
18h00 – 18h45	Hora da bolachinha Atividades de mesa	Mantinha e refeitório da sala juntamente com a outra sala 1 ano
18h45 – 19h30	Encerramento do jardim	No refeitório grande

*Tabela 1 - Rotina-tipo PES I. Fonte: Relatório de estágio PES I.*

### 1.2.2. Atividades dirigidas

Ao longo do estágio, e tendo o projeto pedagógico da sala em consideração, implementei atividades centradas nas áreas de expressão musical, motricidade e leitura, alinhadas com os objetivos gerais definidos pela educadora cooperante.

#### “Vamos puxar as massinhas”

A primeira atividade ligada à expressão motora baseou-se mais precisamente na exploração de dois tipos de texturas, desenvolvendo o sentido do tato e, também, o movimento de pinça. Esta atividade tinha como objetivo utilizar o movimento de pinça com o intuito de puxar as massas que estavam na gelatina. Apesar de um resultado positivo geral (Figura 1), destaco o facto de uma criança não ter realizado a atividade; de facto, em conversa com a auxiliar, tomei conhecimento de que era uma criança que não gostava de tocar nem de comer coisas que não conhecia e que nunca experimentara. Uma possível abordagem em casos como este seria introduzir diferentes

alimentos na rotina desta criança para que se mostrasse mais à vontade com a novidade.



*Figura 1 - Registos da atividade “Vamos puxar as massinhas”*

*Análise – PES I:* “Disponibilizei alguns pedaços de gelatina que continham algumas massas no seu interior. Ao longo da atividade, houve crianças que se mostraram dispostas em explorar, manipular e comer o conteúdo e outras que não tocaram. Assim que coloquei a gelatina na mesa, algumas crianças ficaram sentadas e não mexeram na gelatina, tinham de ser incentivadas e estimuladas para mexer no preparado com uma demonstração prévia realizada por um adulto. Num momento em que se sentiram mais à vontade, tiveram oportunidade de explorar e desenvolver o paladar, através da mastigação e ingestão da massa e da gelatina.”

### **“Caixa Musical”**

A seguinte atividade ligada à expressão musical foi dividida em duas partes, tendo como objetivos gerais o desenvolvimento do movimento ao produzir sons, a utilização da música como forma de expressão e comunicação e a estimulação da partilha de objetos. A primeira parte consistiu na audição de uma música de ambiente, com o intuito de perceber se influenciava os movimentos das crianças no processo de passar a bola ao colega do lado, ou seja, se as crianças aceleravam ou abrandavam consoante a melodia, o que não se verificou de forma geral, uma vez que o foco do grupo era observar que colega tinha a bola, se o objeto estava prestes a chegar até si e, por vezes, explorar o objeto, enquanto se encontrava na sua posse.

*Análise – PES I:* “Iniciei a primeira parte da atividade, “Vamos passar ao vizinho”, com uma música ambiente, *Let It Go (Disney's "Frozen") Vivaldi's Winter - The Piano Guys*, agarrei numa bola e expliquei o que iríamos fazer: passar o peluche ao amigo do lado. No decorrer da atividade, a maioria das crianças compreendeu o que era para fazer e somente em algumas situações é que foi preciso verbalizar, por exemplo: “L, agora vamos passar a bola à S”.”

A segunda parte da atividade destacou-se pela exploração de um recurso didático (Figura 2), que consistia numa caixa de cartão com alguns instrumentos no seu interior, feitos com diferentes materiais, como: copos de iogurte, sinos, pratos de cartão e pegas de cozinha.



Figura 2 - Recurso didático "Caixa Musical"

*Análise – PES I:* “Num primeiro momento, criei um diálogo com as crianças fazendo perguntas: “O que será que eu tenho aqui?” e “Vocês querem ver o que tenho aqui?”. Após o momento do diálogo, abri a caixa e mostrei ao grupo o seu conteúdo, incentivando-o a retirar um instrumento à sua escolha (Figura 3). Quando todas as crianças já possuíam um instrumento, foi possível observar as diferentes maneiras com que exploravam e manipulavam os instrumentos: uma das crianças utilizou as maracas para bater no tambor; outras descobriram as diferentes intensidades, utilizando diferentes tipos de velocidades ao abanar o instrumento; utilizaram dois instrumentos, um em cada mão;”



Figura 3 - Registos da atividade "Caixa Musical"

A atividade terminou com um concerto envolvente, no qual o grupo explorou os sons e ritmos à sua maneira com os diversos instrumentos ao som de músicas infantis que conheciam, o que proporcionou uma experiência lúdica e sensorial.

### **Exploração e leitura “O meu livro de cheiros e cores: as frutas”**

A seguinte atividade teve como objetivo geral a exploração sensorial dos sentidos e pretendia-se incentivar a curiosidade e a participação do grupo no momento de descoberta e exploração de um livro.

Análise – PES I: “Após ir buscar o saco, simples e opaco, que continha o livro e as três frutas, aconselhadas pela educadora, material este que eu iria explorar com as crianças, tentei chamar a atenção delas com pergunta: “Querem ver o que tenho aqui?”. Entretanto, retirei o livro, agarrei na mão de uma das crianças, esfreguei no morango que se encontrava na capa do livro e disse para a criança cheirar, fazendo o gesto para ela imitar e disse “mão no nariz” e, logo, a criança cheirou. A primeira fruta era a laranja, deixei as crianças observarem e interagirem com os elementos que se encontravam na página do lado esquerdo, como o leão e a bola (Figura 4). Outras crianças tentavam mexer na página do lado direito, na qual se encontrava uma janela com a foto de uma laranja. (...) Repeti o mesmo processo para as outras duas frutas, a maçã e a banana. Pareceu-me que a banana foi o fruto (real) que despertou a atenção, tanto pelo seu cheiro como pela sua forma.”



*Figura 4 - Registo da atividade de exploração e leitura “O meu livro de cheiros e cores: as frutas”*

Este primeiro estágio tornou-se um marco fundamental no caminho enquanto futura educadora de infância, uma vez que proporcionou alguns desafios em diferentes situações e rotinas. Desde os momentos de rotina, como a higiene e a alimentação, até às dinâmicas pedagógico-didáticas e as relações com o grupo, cada vivência contribuiu para melhorar a minha perspetiva e conduta em relação a estas primeiras idades e, de alguma forma, para aprender a comunicar e a interagir com os familiares. Apesar de alguns obstáculos iniciais, como a falta de experiência e a timidez, foi evidente a importância e a segurança para superá-los. Além de planificar e implementar projetos, reflito no criar e fortalecer laços de confiança, oferecer segurança e reconhecer cada criança como uma pessoa com necessidades emocionais e físicas únicas. Concluindo,

este estágio permitiu refletir sobre o papel do educador e reforçou a determinação em prosseguir nesta área.

### **1.3. PES III**

#### **1.3.1. Organização do ambiente educativo**

##### **Grupo**

Era um grupo formado por vinte crianças, dez do sexo feminino e dez do sexo masculino, com uma faixa etária entre os dois e os três anos, destacando-se que oito crianças do grupo começaram a frequentar a instituição neste ano letivo, sendo que uma ainda se encontrava no processo de adaptação. Um aspeto importante a salientar é que a maioria do grupo era acompanhada pela mesma educadora desde a sala de um ano.

Algumas crianças reconheciam as diversas áreas presentes na sala, ou seja, se fosse pedido para arrumar um determinado objeto na área respetiva, algumas crianças já o conseguiam fazer. Também já identificavam e interiorizavam alguns momentos da rotina como, por exemplo: no momento da sesta, as crianças sentavam-se ao pé da porta da casa de banho para retirar os sapatos e dirigiam-se à sua cama, sem o adulto direcionar.

A nível do desenvolvimento linguístico, e reforçando os indicadores gerais da comunicação nestas idades mencionados Mousinho *et al.* (2008), o grupo conseguia identificar e nomear os colegas, utilizar palavras que se integravam na sua rotina diária (e.g. “água”) e temas do seu interesse (e.g. meios de transporte, animais, frutas).

No que diz respeito à alimentação, as crianças comiam sozinhas, contudo, havia momentos em que algumas precisavam de ajuda para o fazer.

Relativamente à sesta, que dura aproximadamente duas horas, trata-se, em geral, de um período mais calmo e tranquilo, no qual as crianças adormeciam sozinhas. Contudo, quando se encontravam mais agitadas, os adultos sentavam-se próximos às camas, cantavam canções de embalar e utilizavam gestos reconfortantes para adormecer as crianças.

##### **Espaço**

O espaço apresentava uma dimensão maior, comparado ao anterior, mantinha a característica da luz natural e encontrava-se organizada em diferentes áreas de interesse. No centro estavam dispostas duas mesas redondas com cadeiras, enquanto

o restante espaço se encontrava dividido em áreas como a Casinha, a Garagem, os Jogos, as Atividades, a Mantinha e o Movimento, em que cada uma tinha os seus materiais específicos.

Sobre o exterior, era uma varanda que continha alguns brinquedos, incluindo um escorrega, carrinhos e uma casa de brincar. Os limites deste espaço eram feitos com barras metálicas e um portão que dava acesso a uma área maior, utilizada sempre que podiam.

### **Tempo**

Na Tabela 2, é possível observar uma orientação para os adultos da rotina diária das crianças. A rotina do grupo iniciava quando os familiares entregavam as suas crianças na instituição, com o momento de acolhimento que se dava no refeitório.

Quando a educadora chegava, às 8h30, levava as crianças das duas salas dos dois anos para a sala do seu grupo, na qual as crianças se sentavam à mesa para brincar com os jogos que a educadora disponibilizava. Por volta das 9h, as crianças da outra sala dos dois anos dirigiam-se à sua sala, com a sua auxiliar. Quando faltava pouco tempo para as 10h, as crianças começavam a arrumar os jogos com a ajuda de um adulto e deslocavam-se à Área da Mantinha para se sentarem nas respetivas almofadas. Neste momento, cantavam a canção do *Bom dia*, fazia a oração, partilhavam a saquinha que continha alimentos trazido pela criança eleita e, por fim, falavam sobre o que iriam fazer ao longo do dia. Até às 11h, as crianças brincavam nas áreas, no exterior ou realizavam atividades planificadas pela educadora.

Após o almoço, as crianças faziam a sua higiene, com a ajuda de um adulto, e às 12h/12h15 era o momento da sesta. O levantar da sesta, a higiene e o lanche realizavam-se entre as 15h e as 16h15 e depois brincavam livremente.

Horário	Rotina	Observações
7h00 – 8h30	Abertura do jardim	Acolhimento no refeitório.
8h30 – 9h00	Acolhimento na sala 2 anos	Brincadeira livre / exploração da sala.
9h00 – 9h45	Acolhimento na sala	Brincadeira Livre / muda das fraldas.
9h45 – 9h55	Arrumar a sala	As crianças arrumam a sala com a ajuda dos adultos.
10h00 – 10h20	Mantinha	Canção do Bom dia, oração, partilha da saquinha da partilha, canções ou história.
10h25 – 10h45	Atividades orientadas ou livres	Atividades planificadas pela educadora.
10h45 – 11h00	Arrumar a sala Higiene	As crianças arrumam a sala com a ajuda dos adultos Ida à casa de banho / lavar as mãos.
11h00 – 12h15	Almoço Higiene	As crianças almoçam em grupo, no refeitório com a ajuda dos adultos. Lavar a cara e as mãos / muda da fralda.
12h15 – 15h00	Sesta	Tem sempre a presença de um adulto. O sono da criança é sempre respeitado. Momento de descanso.
15h00 – 15h30	Levantar da sesta Higiene	Arrumar os colchões e os pertences da criança. Muda fralda.
15h30 – 16h15	Lanche Higiene	As crianças lancham em grupo, no refeitório com a ajuda dos adultos. Lavar a cara e as mãos.
16h15 – 18h00	Atividades livres Exploração da sala	Brincadeiras livres na sala de atividades ou no exterior.
18h00 – 18h20	Mantinha – Hora da bolachinha /história	As crianças sentam-se na mantinha e comem bolacha e ouvem a história.
18h30 – 19h30	Encerramento do jardim	Televisão no refeitório grande.

*Tabela 2 - Rotina-tipo PES III. Fonte: Relatório de estágio PES III.*

### 1.3.2. Projeto de intervenção: “Do brincar ao livro: as nossas histórias”

#### Diagnóstico e justificação

Ao referir alguns aspetos essenciais relativos à caracterização do grupo, seria importante destacar algumas características e particularidades que ajudam a compreender melhor a justificação da temática geral do projeto. Como referido, o grupo era composto por vinte crianças entre os dois e os três anos, sendo dez do sexo masculino e dez do feminino. As crianças utilizavam os brinquedos disponíveis na sala de diferentes formas, dando uso ao jogo simbólico e à criatividade. Por exemplo, observei algumas crianças nas seguintes dinâmicas: fingem que dão o chá aos amigos e aos adultos, quando colocam os animais a pilotar o avião e a conduzir os carros e também quando correm no espaço exterior. Em concordância com Folque e Bettencourt (2018), apesar da organização da sala em diferentes áreas e dos diferentes objetos que as compõem, as crianças transportam os brinquedos pelo espaço da sala; a título de exemplo, utilizavam os utensílios da área da “Casinha” na garagem. Isto significa, pois, que os materiais não se encontravam estagnados e que as crianças sentiam a liberdade de os usar. A prática de transportarem e utilizarem os brinquedos pela sala diz-nos sobre a criatividade e a imaginação do grupo; assim, as crianças aprendem a interagir com diversos objetos, conforme a orientação do seu imaginário.

De acordo com Post e Hohmann (2007), a área destinada aos livros:

[[...]] deverá ser um local acolhedor onde as crianças possam facilmente encontrar e apreciar livros de figuras. Para as crianças, manusear livros, andar com eles de um lado para o outro, olhar para as figuras, sentar-se ao colo do educador apontando e “conversando” sobre as coisas nas imagens, ouvir histórias e “ler” histórias são experiências à partida muito agradáveis que têm um impacto duradouro. (p. 148)

Na senda dos autores supracitados, é fundamental, pois, disponibilizar uma ampla diversidade de livros destinados às crianças, permitindo-lhes explorá-los e manuseá-los. Além disso, recomendam a inclusão de álbuns fotográficos com imagens das próprias crianças no seu espaço educativo e cartões que contenham elementos do interesse do grupo com o intuito de enriquecer a literacia e estimular a observação (Post & Hohmann, 2007).

Relativamente à arrumação do espaço, Post e Hohmann (2007) também recomendam que a área dedicada aos livros deve estar posicionada num espaço mais resguardado, para evitar que haja muito movimento que interfira com a exploração dos materiais de leitura. No que concerne à organização dos livros, e na linha do que aconselham os autores mencionados, os materiais de leitura podem ficar dispostos numa estante e em caixas ou cestos, o educador deverá garantir a mudança de disposição do espaço e a rotatividade destes materiais, com o objetivo de manter o interesse das crianças e de haver alguma diversidade de livros.

No contexto de estágio, situado ao lado da Área da Mantinha, encontrava-se um móvel onde estavam dispostos alguns livros, que eram utilizados diariamente pelas crianças. Este móvel era composto por alguma diversidade de livros, abrangendo características variadas: composição (cartão, papel e pano), extensão narrativa (histórias longas, curtas) e tamanho (pequeno, médio, grande). Saliendo que a educadora tinha o cuidado frequente sobre o estado dos livros disponíveis, procedendo à reparação, à retirada de livros que evidenciavam riscos e também à adição, embora pouco frequente, de livros mais indicados à idade. Como detalharei mais adiante, as crianças integravam os livros na sua rotina, como, por exemplo, quando se encontravam no bacio ou na cama, na área da mantinha e/ou na sua almofada, na mesa e também transportavam o livro para as outras áreas na sala, a cozinha e a garagem. Contudo, observei que algumas crianças tinham a tendência de rasgar e “desmontar” os livros, o

que fez com que a maioria dos livros que estavam disponíveis no móvel estivessem danificados.

Indo ao encontro do tema do projeto e de acordo com algumas observações realizadas, o grupo revelou um interesse evidente relativamente à exploração dos livros disponíveis na sala, tanto individualmente como a pares. Esta afirmação baseou-se em alguns registos realizados ao longo das semanas de observação, em que a procura pelos livros era uma prática comum no grupo. Alguns momentos que exemplificam estas observações que destacam as diversas potencialidades que os livros podem oferecer:

*Observação 1* – Quando se iniciou o momento do levantar da sesta, a C. começou a chamar o T. para ir para a sua cama, que se encontrava ao lado do móvel dos livros. Quando escolheram os livros, as duas crianças sentaram-se na cama da C. para os “ler”, tendo interações, como: gargalhadas, sorrisos e falar. Algumas vezes, as crianças apontavam para o livro uma da outra identificando objetos.

*Observação 2* – Aquando do momento da higiene, o F. costuma ir escolher um livro para o ler, enquanto está sentado no bacio. O F. ficou muito atento ao livro, ia virando as páginas e sempre que encontrava um animal ou um transporte, virava o livro para a educadora para mostrar o que encontrou, verbalizando.

*Observação 3* – Após o momento da higiene a seguir à sesta, o F. foi buscar um livro ao móvel e, ao ver os colegas todos sentados à mesa com alguns livros, decidiu deitar-se em cima de uma almofada que se encontrava ao lado do móvel. Quando perguntei o que ele fazia, o F. riu-se e apontou para o livro. A S., que estava até então sentada à mesa com o seu livro, foi-se deitar numa almofada que estava ao lado do F. As duas crianças ficaram deitadas, uma de barriga para baixo e outra de barriga para cima, a ler as suas histórias.

Refletindo sobre estes momentos de brincar com os livros, estes parecem-nos de um enorme potencial do ponto de vista das múltiplas aprendizagens que propiciam. Em boa verdade, os livros são uma fonte inesgotável de descobertas, pelo que tenho observado mais atentamente as formas adequadas ou menos adequadas da interação das crianças com aqueles que estão disponíveis na sala. O fascínio evidente durante a exploração dos recursos literários associados à liberdade das crianças na escolha dos locais e dos momentos para interagir com os livros, reforça a necessidade de um espaço

que estimule a autonomia e o interesse e gosto pela exploração destes materiais. Estas observações inspiram a criação de um projeto que transforme a atividade lúdica com os livros numa oportunidade contínua e enriquecedora do desenvolvimento das crianças, da sua criatividade e imaginação. De facto, procuro não apenas estimular o gosto pela leitura, como, também, promover uma relação saudável e consciente entre as crianças e os recursos literários.

Sendo um dos objetivos deste projeto criar livros a partir das experiências e das atividades das crianças, assume-se como um processo bastante interessante e apelativo. Na realidade, não se trata só de reunir atividades e fotos de diversos momentos; é, sim, imergir nas expressões criativas das crianças, relembrar vivências e reconhecer os seus feitos ao longo do ano letivo, havendo diversas páginas que o irão refletir. Esta ferramenta educativa oferece às crianças a oportunidade única de serem autoras e ilustradoras das suas próprias histórias e também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da consciência linguística (Marques *et al.*, 2024). Ao envolverem-se na criação do livro e ao incorporar fotografias e outros elementos visuais, as crianças conseguem interpretar, compreender e partilhar sobre o assunto do livro e também rentabiliza a oportunidade para estimular o diálogo sobre estas vivências, tornando-se evidente a importância da utilização desta abordagem holística.

Relativamente à escolha dos temas principais, o brincar, em primeiro lugar foi ao encontro do projeto curricular da educadora e, por outro lado, o brincar é, primeiramente, um direito constatado no sétimo princípio da Declaração dos Direitos da Criança: a “[...] criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas [...]” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1959, p. 3). Seguido a mesma lógica, Glória (2015) defende que a brincadeira aparece na criança de forma natural e intencional e tem um papel crucial no desenvolvimento emocional e intelectual da criança, uma vez que, ao brincar, consegue atribuir um significado às emoções e questões que possam surgir, quando não o fazem verbalmente. Ainda segundo o mesmo autor,

[...] a criança liga passado, presente e futuro: esforça-se para resolver os seus problemas do passado ou inquietudes do presente mas é também através do brincar que a criança se torna-se capaz de enfrentar o futuro e, conseqüentemente, o mundo que a rodeia (idem). É também através da brincadeira que a criança desenvolve o seu raciocínio e a sua linguagem. (Glória, 2015, p. 32)

Assim, os objetivos principais do projeto eram:

- Estimular a participação ativa das crianças na construção de livros, com base nas suas descobertas e explorações;
- Explorar e manusear os livros construídos;
- Promover uma atitude de cuidado e preservação dos livros;
- Potencializar os livros como ponte entre o brincar e o processo de aprendizagem.

### **Planeamento e operacionalização**

O plano de intervenção, alinhado com o projeto curricular da sala, teve como fio condutor a promoção do brincar livre, alicerçado nas observações registadas e temas que dele emerge. A intencionalidade desta abordagem era traduzida na realização de diversas atividades, atentamente avaliadas em diversos suportes, sendo um deles a criação de livros temáticos ao longo das semanas de intervenção.

O início deste projeto teve como base o outono, motivado pela iniciativa da educadora que já tinha dado início a algumas atividades que envolveram a exploração das folhas, das frutas da época e do dia de S. Martinho. A partir deste momento, as atividades subsequentes e a construção do livro seguiram uma trajetória delineada pelas descobertas e interações do grupo.

Os passos seguintes recaíram sobre a realização de atividades que emergiam naturalmente das brincadeiras e descobertas das crianças. Estes momentos espontâneos foram documentados e compilados em livros concebidos como testemunhos vivenciados destas experiências. Este planeamento refletiu uma abordagem pedagógica centrada na valorização do brincar, na documentação das experiências e na criação de suportes que testemunham e, também, enriquecem o processo de aprendizagem das crianças ao longo destas semanas de intervenção.

Relativamente ao desenvolvimento e duração, o projeto “Do brincar ao livro: as nossas histórias” foi desenvolvido ao longo da intervenção, uma vez que considerei ser uma melhor abordagem na rotina das crianças. Ao longo do projeto, existiram quatro fases interligadas, para promover a exploração do tema e, também, avaliar o progresso das crianças:

- Observação e exploração inicial: num primeiro momento, proporcionou-se às crianças uma primeira experiência relacionada com o subtema definido (outono, Natal e inverno), tendo sempre em conta as características e as necessidades

do grupo. Esta fase permitiu, também, observar e analisar as diferentes brincadeiras das crianças, permitindo ter uma melhor compreensão dos seus interesses e interações iniciais com os subtemas;

- Brincadeira livre: esta segunda etapa focou-se nos momentos de brincadeira livre, o que permitiu às crianças explorarem de forma espontânea os conteúdos relacionados com as estações do ano, tema central trabalhado ao longo da intervenção e igualmente observar, compreender e registar a forma como as crianças interagem com os conteúdos;
- Atividades dirigidas: esta fase concentrou-se na realização de atividades dirigidas, sendo planeadas para explorar os subtemas de um modo mais direcionado. Estes tipos de atividades foram adaptados às experiências das crianças e realizados ao longo dos meses de outubro, novembro, dezembro e janeiro, com intuito de estimular o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças;
- Registos: por fim, foram realizados registos fotográficos e notas de campo para documentar o processo e o progresso de todo o grupo ao longo dos meses de intervenção.

### **Livro do Outono**

Este livro (Figura 5) reflete algumas experiências significativas vividas pelas crianças ao longo dos meses de outubro e novembro, tendo como principal tema a estação do outono, incluindo a observação das mudanças do tempo, a recolha de diversas folhas no exterior, canções, danças e atividades artísticas.



*Figura 5 - Livro "Outono"*

O primeiro momento que deu início à compilação do livro “Outono” foi a ida ao exterior apanhar folhas e, posteriormente, foram desenvolvidas outras atividades relacionadas com a estação do outono, como: o rasgo de papel e a colagem; a exploração da maçã; e a confeção de um bolo. A Figura 6 mostra uma das diversas interações do grupo com o livro “Outono”, destacando o seu envolvimento e interesse durante este projeto.



*Figura 6 - Interação da criança com o livro  
“Outono”*

### **Livro do Natal**

No livro do Natal (Figura 7) inseriram-se alguns momentos vivenciados pelas crianças ao longo do mês de dezembro, tendo como principal tema o Natal, incluindo a realização de atividades artísticas, canções, a descoberta do musgo, a montagem da árvore de Natal e do presépio, a festa de Natal e as idas ao exterior.



*Figura 7 - Livro "Natal"*

A primeira experiência que deu início à compilação deste livro foi a exploração e a leitura de um livro relacionado com o nascimento de Jesus. Posteriormente, conhecemos e manuseámos o musgo, fizemos o presépio e montámos a árvore de Natal. A Figura 8 capta um momento de interação de duas crianças com o livro, evidenciando o seu envolvimento.



*Figura 8 - Interação de duas crianças com o livro "Natal"*

### **Livro do Inverno**

Este livro não chegou a ser construído e disponibilizado fisicamente devido a uma limitação temporal do estágio. Neste período, não foi possível recolher registos suficientes das experiências das crianças no inverno para compilar no livro, de modo a que ficasse completo. Desta forma, a continuação do projeto poderia ficar ao critério da educadora cooperante.

Assim, se o livro do inverno se encontrasse disponível, iria inserir alguns momentos vivenciados pelas crianças ao longo do mês de janeiro, tendo como principal tema a estação do inverno, incluindo a realização de atividades artísticas, canções, idas ao exterior e novas experiências.

Como primeira experiência, explorámos e lemos o livro “Ovelhinha, dá-me lã” (Isabel Minhós Martins, 2010), para introduzir conceitos ligados a esta estação, como o frio, o quente, gorro, cachecol, luvas, entre outros. Realizámos também a experiência do quente e do frio, em que tivemos a oportunidade de conhecer e manusear o gelo e de tocar na água quente, fazendo a distinção entre estes dois conceitos. Foi possível contactar com a comunidade envolvente para trazer um cordeiro para as crianças observarem e se familiarizarem com o animal.

Este último estágio em contexto de creche permitiu aprofundar o trabalho iniciado com o mesmo grupo de crianças, ao consolidar novas aprendizagens e fortalecer as relações já construídas no último estágio. Embora já tivesse algum contacto prévio com a dinâmica do ambiente educativo, surgiram novos desafios, especialmente relacionados com a integração de seis novas crianças, o que acabou por modificar um pouco o comportamento do grupo e, conseqüentemente, o equilíbrio entre a assertividade e o afeto. Este estágio reforçou novamente a importância da planificação e da flexibilidade que o educador de infância deve ter, sendo um processo contínuo e rigoroso. Gostaria de destacar que os momentos de brincadeira livre foram particularmente importantes porque permitiram conhecer cada criança individualmente, observar as suas curiosidades, interesses e dificuldades. Também destacar que marcou um passo importante na minha relação com as famílias, uma vez que a educadora cooperante permitiu a minha participação na reunião de pais e em atividades em que as famílias participavam. Concluo que esta prática foi fundamental para o meu crescimento profissional e pessoal, pois aprendi a lidar com dificuldades mais práticas e a aperfeiçoar algumas estratégias relativamente ao grupo.

## **2. Contexto educativo – Valência de Pré-escolar**

O período de PES – Jardim de Infância decorreu entre o dia 26 de abril até ao dia 2 de junho de 2023, fazendo um total de vinte e seis dias de estágio: sete dias de observação participante e dezanove dias de intervenção total.

### **2.1. Caracterização da instituição**

Esta prática foi realizada numa IPSS do distrito de Santarém, fundada para dar resposta à necessidade de dar continuidade à educação das crianças que já frequentavam a creche e de auxiliar as famílias que estavam impossibilitadas de

cuidarem dos seus filhos durante o dia, tornando-se numa instituição que apoiava tanto a criança com a família e a comunidade.

Esta instituição era constituída por duas valências: Creche e Jardim de Infância. A primeira era composta por uma sala de berçário, uma sala familiar, uma sala de um ano e uma de dois anos. Já a segunda era composta por três salas heterogéneas, com crianças entre os três e os seis anos. Relativamente ao espaço exterior, a instituição possuía um parque infantil e uma horta, ambas com uma vedação em madeira, e um largo com um jardim. Para as atividades opcionais, a instituição oferecia um ginásio, que era utilizado pelas crianças para atividades físicas e motoras, judo e dança.

## **2.2. Organização do ambiente educativo**

### **Grupo**

Era um grupo formado por vinte e três crianças, dezasseis do sexo masculino e sete do sexo feminino, com uma faixa etária entre os três e os seis anos, destacando-se a presença de um menino de quatro anos, que estava diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo. Somente neste ano letivo, foram adotadas as salas heterogéneas, isto é, integraram crianças de diferentes idades numa mesma sala. De acordo com Silva *et al.* (2016, p. 24), “[...] a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.”.

Devido à sua heterogeneidade, era um grupo que apresentava, naturalmente, algumas diferenças em competências, habilidades, comportamentos e interesses. Algumas crianças já dominavam a linguagem, havendo, por vezes, algumas dificuldades de pronúncia em palavras recém-adquiridas. As crianças mostravam uma boa coordenação motora global e destreza; a educadora contribuía para tal também já que disponibilizava plasticina, jogos de encaixe e *puzzles*, realizava atividades como pintura, desenhos e recorte e colagem e também tinham uma aula de ginástica todas as semanas, na qual realizavam diversos exercícios e jogos para terem uma melhor perceção do seu corpo e do que podem fazer com ele.

Era um grupo que gostava bastante de conversar, partilhar momentos do seu quotidiano e de expressar as suas emoções, mas, no que toca à resolução de conflitos, algumas crianças precisavam de orientação e conforto por parte de um adulto, ajudando-as a expor as suas emoções e a encontrar soluções.

## **Espaço**

Era a sala que tinha uma maior capacidade para integrar mais crianças, sendo, também, um espaço que disponibilizava bastantes recursos educativos adequados à faixa etária em causa; o mobiliário disponível era apropriado às idades e às estaturas das crianças, para que estas pudessem chegar autonomamente a todos os materiais disponíveis e realizar as suas atividades. Era uma sala bastante ampla, sendo composta por: quatro mesas retangulares e duas mesas ovais; muitas cadeiras apropriadas para as crianças; uma estante de arrumação e um móvel; dois quadros brancos; e também uma bancada com um lava-louça, destinado ao corte da fruta, que era distribuída de manhã, e à lavagem dos pincéis. Para além disto, a sala encontrava-se dividida pelas seguintes áreas: da casinha, da garagem, das histórias, dos jogos, da expressão plástica e do computador. Estas áreas eram adaptadas às crianças, tanto às necessidades como aos níveis de desenvolvimento, em termos sociais, físicos, emocionais e intelectuais, uma vez que se tratava de um grupo multietário. O grupo tinha uma certa preferência pelas áreas da casinha, garagem e jogos.

Relativamente ao espaço exterior, existia um parque, sendo uma área pequena, coberta por uma espécie de tapete preto e um pequeno espaço de areia, no qual existiam dois escorregas, um balancé e uma estrutura de uma casa de plástico. Este espaço situava-se mesmo ao lado da sala, o que permitia uma maior facilidade de acesso e o seu uso várias vezes ao dia. Para além do parque, as crianças também tinham acesso a um largo com um jardim que se encontrava à frente da instituição. Era composto por árvores, bancos, um pequeno espaço de calçada e o resto de terra. As crianças tinham uma preferência por este último, uma vez que se tratava de um espaço maior e que possuía muitos elementos da natureza (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra), permitindo a realização de jogos, brincadeiras e atividade física.

## **Tempo**

Na tabela 3, é possível observar uma orientação para os adultos da rotina diária das crianças. Esta rotina iniciava quando a instituição abria, às 7h45, com o momento do acolhimento da manhã que se realizava numa outra sala de pré-escolar e durava até às 9h. Este acolhimento baseava-se na brincadeira livre, em que as crianças poderiam escolher com o que queriam brincar.

Das 9h às 11h30, o adulto iniciava a distribuição das tarefas, preenchia-se o quadro das presenças e o quadro do tempo, cantava-se a canção do bom dia e, posteriormente, a criança responsável distribuía a fruta ou a bolacha. Depois as crianças tinham a oportunidade de fazer jogos de mesa, ir brincar para as áreas, realizar uma atividade dirigida ou ir para o exterior até à hora de almoço. Às 11h30 era o momento da higiene seguido pelo almoço às 12h, voltando a haver a higiene às 13h. Das 13h15 às 15h15 as crianças poderiam escolher entre ver desenhos animados, brincar nas áreas ou fazer uma atividade. Às 15h30, as crianças iam lanchar, seguindo-se às 16h00 mais um momento de higiene. A partir desta última hora, as crianças podiam escolher entre brincar no interior ou no exterior.

#### Rotina semanal

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<b>Acolhimento da Manhã</b>	7h45 – 9h – Acolhimento/ Jogos de Construção	7h45 – 9h – Acolhimento/ Jogos de Construção	7h45 – 9h – Acolhimento/ Jogos de Construção	7h45 – 9h – Acolhimento/ Jogos de Construção	7h45 – 9h – Acolhimento/ Jogos de Construção
<b>Manhã</b>	9h00 – 9h30 – Jogos de mesa 9h30 – 11h45 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bom Dia</li> <li>• Registo das Presenças</li> <li>• Distribuição das crianças pelas diversas áreas (Registo no Mapa de Atividades)</li> <li>• Trabalho de Sala</li> </ul>	9h00 – 9h30 – Jogos de mesa 9h30 – 11h45 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bom Dia</li> <li>• Registo das Presenças</li> <li>• Distribuição das crianças pelas diversas áreas (Registo no Mapa de Atividades)</li> <li>• Trabalho de Sala</li> </ul>	9h00 – 9h30 – Jogos de mesa 9h30 – 11h45 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bom Dia</li> <li>• Registo das Presenças</li> <li>• Ginástica</li> </ul>	9h00 – 9h30 – Jogos de mesa 9h30 – 11h45 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bom Dia</li> <li>• Registo das Presenças</li> <li>• Distribuição das crianças pelas diversas áreas (Registo no Mapa de Atividades)</li> <li>• Trabalho de Sala</li> </ul>	9h00 – 9h30 – Jogos de mesa 9h30 – 11h45 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bom Dia</li> <li>• Registo das Presenças</li> <li>• Distribuição das crianças pelas diversas áreas (Registo no Mapa de Atividades)</li> <li>• Trabalho de Sala</li> </ul>
<b>Tarde</b>	11h45 – 12h – Higiene 12h – 13h – Almoço 13h – 13h15 – Higiene 13h15 – 15h45 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos de mesa</li> <li>• Trabalho de sala</li> </ul>	11h45 – 12h – Higiene 12h – 13h – Almoço 13h – 13h15 – Higiene 13h15 – 15h45 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos de mesa</li> <li>• Trabalho de sala</li> </ul>	13h – 13h15 – Higiene 13h15 – 15h45 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos de mesa</li> <li>• Trabalho de sala</li> </ul>	11h45 – 12h – Higiene 12h – 13h – Almoço 13h – 13h15 – Higiene 13h15 – 14h – Inglês 14h00 – 15h45 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos de mesa</li> <li>• Trabalho de sala</li> </ul>	11h45 – 12h – Higiene 12h – 13h – Almoço 13h – 13h15 – Higiene 13h15 – 15h45 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos de mesa</li> <li>• Trabalho de sala</li> </ul>
<b>Acolhimento da Tarde</b>	18h – 19h – Acolhimento / Brincadeira Livre	18h – 19h – Acolhimento / Brincadeira Livre	18h – 19h – Acolhimento / Brincadeira Livre	18h – 19h – Acolhimento / Brincadeira Livre	18h – 19h – Acolhimento / Brincadeira Livre

Legenda: Componente de apoio à família      Componente letiva      Atividades opcionais

Tabela 3 - Rotina-tipo PES II. Fonte: Relatório de estágio PES II.

### 2.3. Projeto de intervenção: “Eu acho que o teu animal é um...” – Os animais selvagens e domésticos

#### Problemática e justificação

Em conversa com a educadora cooperante, surgiu a preocupação com a visualização, criação e manipulação de figuras tridimensionais, uma vez que o grupo ainda se focava muito nas figuras bidimensionais. Como baseava a sua prática em diferentes artistas, a educadora sugeriu seguir a mesma linha, pois acreditava que proporcionar o contacto com diferentes artistas e as suas formas favorecia e estimulava tanto a criatividade como o repertório artístico de cada criança. Após observar o

interesse que o grupo mostrava pelos animais que encontrava no exterior, sugeri à educadora a integração do artista português Artur Bordalo, também, conhecido como Bordalo II, no projeto, tendo em consideração a importância do seu trabalho e também a sua abordagem artística única, utilizando objetos e/ou partes de objetos tridimensionais para esculpir diversos animais.

Como referido anteriormente, a escolha do tema, os animais, surgiu não só a partir da observação das interações que as crianças tinham com os animais que encontravam no exterior como também pelo interesse pelas diferentes espécies em brinquedo que tinham na sala. Ao reconhecermos a importância dos animais na vida educativa das crianças, podemos criar estratégias pedagógicas diversificadas que promovam o contacto direto, o respeito e a compreensão da relação entre os seres humanos e os animais, contribuindo, assim, para o desenvolvimento integral e consciente das crianças (Silva *et al.*, 2016).

Para além de contribuírem bastante para o desenvolvimento das crianças, é necessário que estas reconheçam que os animais desempenham um papel crucial no meio ambiente, uma vez que, ao compreender as interações entre os seres vivos e o ambiente, as crianças podem desenvolver uma apreciação pela natureza e uma maior consciência da necessidade de cuidar do nosso planeta. Ao proporcionar estas experiências, espera-se que a criança tenha atitudes e comportamentos sustentáveis no futuro para com o nosso planeta (Silva *et al.*, 2016).

Em concordância com Almeida (2007), embora as crianças tenham contacto com diversos animais ao longo da infância, é evidente que existem certos grupos de seres vivos que se destacam pela sua presença constante no espaço exterior como na sala, incluindo os brinquedos, jogos e *puzzles*: “De entre estes grupos destacamos o dos animais domésticos e o dos animais da savana.” (p. 563).

Além de serem frequentemente escolhidos, os animais domésticos também têm uma presença constante na literatura infantil. É importante ressaltar a ampla variedade de livros que se concentram especificamente em narrativas cujos personagens são animais, retratando as suas vidas maioritariamente felizes. No entanto, é cada vez mais evidente que esta representação se distancia da realidade vivenciada por estes animais. Por outro lado, entre todos os animais, as crianças têm uma preferência pelos que habitam na savana, tais como: elefantes, girafas, rinocerontes, hipopótamos e leões, sendo estes apenas alguns exemplos da diversidade da vida selvagem.

Após o diagnóstico inicial, procedi para a definição dos objetivos gerais e específicos que orientavam as atividades inseridas no projeto e que também se relacionavam com as três áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo (Silva *et al.*, 2016). Deste modo, este projeto compartilhava alguns objetivos semelhantes aos do projeto educativo da sala, dando ênfase à temática da socialização, tais como: estar em contacto com o processo de partilha; expressar os seus interesses, sentimentos, vontades e saberes; escutar, respeitar e ter empatia pelo “outro”. Relativamente ao tema principal, os animais, surgiu a finalidade do projeto: observar, interagir, respeitar e aprender sobre os animais e o meio ambiente.

A seguinte etapa focou-se no estabelecimento de estratégias para auxiliar o educador no acompanhamento das atividades (Capucha, 2008). O projeto pedagógico da sala valorizava, antes de tudo, a socialização, uma vez que o grupo ainda mostrava sinais de dificuldades em cooperar, resolver conflitos, controlar a agressividade, respeitar e valorizar o outro e esperar pela sua vez. Desta forma, pretendi que o projeto “Eu acho que o teu animal é um... – Os animais selvagens e domésticos” fosse ao encontro das diferentes áreas de conteúdo e das estratégias mencionadas no projeto educativo da sala.

Com este projeto, pretendi não só estimular a criatividade e o desenvolvimento artístico das crianças, como, também, promover a compreensão de figuras tridimensionais, o trabalho em grupo, o respeito pelo meio ambiente e o contacto com a abordagem de um artista contemporâneo de renome. Ao longo da execução deste projeto, acredito que, pelos comportamentos que observei, as crianças conseguiram explorar a sua imaginação, desenvolveram novas habilidades, adquiriram novos conhecimentos e tiveram uma maior apreciação pelas expressões artísticas e pela importância da preservação ambiental.

### **Planeamento e implementação**

Ao longo deste projeto, foram realizadas diversas atividades com objetivos específicos semelhantes à principal intencionalidade do projeto em si. Deste modo, destaco três das seis atividades implementadas, sendo elas: “Adivinha o animal”, “Passeio à Poupa de Bordalo II” e “Vamos ser todos Bordalo III!”.

A primeira atividade, “Adivinha o animal”, baseou-se no jogo do “Quem é quem?”, em que as crianças tinham de adivinhar o animal que o colega retirara de um saco. Para

auxiliar as crianças a adivinharem o animal, sugeri que fizessem perguntas diretas e simples para que todas as crianças tivessem a oportunidade de participar, como: “É um animal que pode viver na nossa casa ou na savana/floresta?”; “Vive na terra ou na água?”; “É grande ou pequeno?”; “Tem asas?”; “Tem patas? Quantas?”. Ao longo da atividade, as crianças mostraram-se entusiasmadas e interessadas em descobrir o animal através das perguntas que faziam e ao tentarem adivinhar o animal que o colega escolheu.

A segunda atividade, Passeio à Poupa de Bordalo II, foi iniciada com um diálogo em grande grupo, no qual mostrei uma fotografia do artista português Artur Bordalo, mais conhecido como Bordalo II, e várias fotografias das suas obras. Expliquei que o artista utilizava material reciclável para criar as suas obras de arte, especialmente animais. Referi que, através do seu trabalho, o artista queria valorizar os objetos considerados lixo e que estes podem ter um segundo propósito e para consciencializar as pessoas para o facto de algumas espécies estarem a ser ameaçadas de extinção. Esta conversa despertou a curiosidade das crianças, fazendo-as questionar sobre alguns aspetos, tais como: o porquê de os animais estarem a desaparecer do mundo e o que poderíamos fazer para salvá-los. Após esta conversa inicial, as crianças colocaram os seus bibes e também os seus chapéus para visitar a obra deste artista, a Poupa. Durante a visita, incentivei as crianças a observarem e a dizerem alguns materiais que o artista utilizou na criação da obra. E também a compararem a representação artística da Poupa com uma imagem real da ave, para estimular a perceção das diferenças e semelhanças entre a realidade e a representação. Ao voltarmos à sala, distribuí uma folha para as crianças ilustrarem as suas próprias

representações da Poupá. Também dividi as crianças, com intuito de cada grupo desenhar um monumento ou um lugar visitado durante o passeio (Figura 9).



Figura 9 - Registo da atividade "Passeio à Poupá de Bordalo II"

A última atividade deste projeto, "Vamos ser todos Bordalo III!", foi iniciada com um diálogo com as crianças sobre os seus animais preferidos, o que fez com que surgisse uma tabela para conhecer quais eram os quatro animais preferidos do grupo. Após este momento, sugeri a realização de uma atividade que consistia na criação de animais utilizando materiais recicláveis. Para iniciar o diálogo, retirei diversos materiais recicláveis de um saco e questionei as crianças sobre o que eram e para que poderiam ser utilizados. Em seguida, expliquei que, para criarmos principalmente os quatro animais, seriam necessários muitos materiais recicláveis, surgindo, assim, uma lista de itens de que precisávamos. Deste modo, estimulámos a colaboração das famílias na recolha destes objetos (Figura 10).

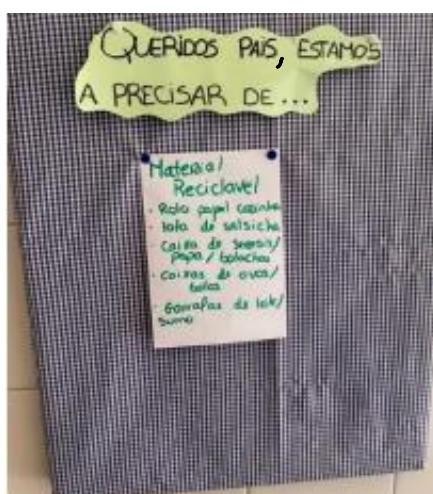


Figura 10 - Lista dos materiais recicláveis

A segunda parte da atividade começou com a divisão das crianças em quatro grupos e a escolha dos “chefes do grupo” em cada. Depois, fizemos um sorteio para distribuir oito animais: os quatro animais favoritos da sala (leão, gato, cão e chita) e quatro (raia, pavão, lontra e aranha) que escolhi intencionalmente para explorarem estas espécies menos conhecidas pelo grupo, o que incentivou a curiosidade de querer saber mais. Depois, iniciámos o trabalho em pequenos grupos, o processo de recolha de dados foi organizado de maneira flexível para todo o grupo, começámos por escrever numa folha tudo o que sabíamos sobre os dois animais sorteados (Figura 11), para analisar os nossos conhecimentos prévios. Para comprovar e complementar o que sabíamos, forneci livros adequados à faixa etária, com imagens reais e apelativas e pesquisas no computador, essencialmente vídeos informativos.

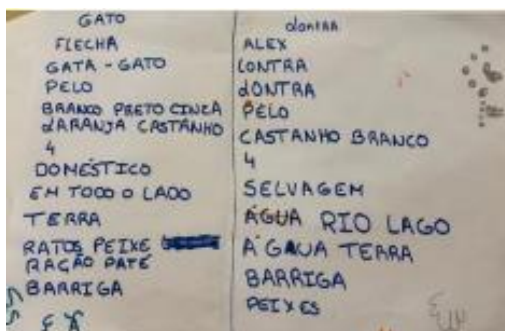


Figura 11 - Conhecimentos prévios sobre o Gato e a Lontra

Com base nas informações recolhidas, preenchemos o “Cartão de Cidadão” dos animais (Figura 12), com algumas informações que recolhemos. Após a conclusão, partilhámos as nossas descobertas em grande grupo.



Figura 12 - "Cartões de Cidadão" dos animais explorados

Por fim, cada grupo fez os seus animais com materiais recicláveis (Figura 13), o que permitiu consolidar os conhecimentos de forma prática e criativa.



*Figura 13 - Produções das crianças: Aranha, Raia e Lontra*

Este estágio em Pré-Escolar, realizado numa sala heterogénea com crianças dos três aos cinco anos, foi uma experiência particularmente enriquecedora e desafiante. A convivência e a gestão com um grupo multietário exigiram uma maior flexibilidade e atenção às diferenças entre as crianças, tanto às suas etapas de desenvolvimento como interesses. Esta prática permitiu-me observar as interações entre os pares e perceber que as relações e interações entre as crianças com diferentes idades contribuem positivamente para o crescimento de todas, tanto social como emocionalmente.

Um das minhas principais dificuldades continuou a estar relacionada com a minha comunicação em grande grupo, especialmente em situações que exigiam uma postura mais assertiva, como momentos de dar instruções ou de redirecionar comportamentos, que foram desafiadores. Apesar destas dificuldades, acredito que os momentos de brincadeira livre se revelaram compensadores, uma vez que foram estas ocasiões que permitiram construir uma relação com o grupo de forma mais espontânea. Concluo que neste estágio em pré-escolar todas as satisfações e obstáculos foram essenciais para o meu desenvolvimento enquanto educadora, uma vez que sinto que consegui identificar e encarar as exigências de uma sala heterogénea, adaptar-me às necessidades e aos interesses das crianças e aprender com o grupo.

## Parte II — Exercício investigativo

### 1. Revisão da literatura

#### 1.1. A educação em creche

A creche é considerada um dos pilares fundamentais na vida de muitas famílias na sociedade atual, na qual as exigências das profissões estão cada vez mais salientadas. Não se trata somente de um espaço dedicado ao cuidado infantil enquanto os familiares se encontram no seu local de trabalho, mas, também, de um ambiente dedicado ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças dos zero aos três anos.

Contudo, Formosinho (2018) reconhece que só nas últimas décadas é que se observou um esforço no desenvolvimento da educação em creche, assistindo-se, assim, à formulação de novas políticas públicas neste contexto, destacando-se a criação da Lei n.º 2/2022 que valida o acesso universal e gratuito das crianças à educação nos primeiros três anos.

Com as novas perspectivas, surgiu a necessidade de criar, segundo Formosinho (2018), “[...] um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por integrar um quadro de princípios e valores, uma deontologia e uma ética, saberes teóricos e de investigação para criar a ação quotidiana [...]” (p. 23), sendo este sistema denominado por *modelo pedagógico*. Para além de ter sido uma grande conquista na história da educação de infância, também representa uma ferramenta essencial, tal como afirma o mesmo autor, “[...] de apropriação e contextualização de uma gramática pedagógica posta ao serviço da aprendizagem das crianças.” (Formosinho, 2018, p. 23).

Sintetizando, Oliveira-Formosinho (2018) frisa que o modelo pedagógico é considerado uma ‘gramática’ que permite aos educadores integrarem “[...] o pensar, fazer, documentar e avaliar a pedagogia em sala, aos níveis interligados da aprendizagem da criança e do adulto.” (p. 30).

Os modelos pedagógicos assumem essencialmente dois tipos de pedagogias distintas: a pedagogia da transmissão ou convencional e a pedagogia participativa. A primeira destaca-se, segundo Formosinho (2018), pela sua multiplicidade de “[...] autores/atores sociais [...]” que, ao integrarem o seu conhecimento e as suas perspectivas, os corporizam “[...] em decretos, normas, regulamentos, instruções, projetos educativos e projetos curriculares de escola, de turma [...]”, conferindo-lhes a

influência e o poder sobre este tipo de pedagogia (p. 19). Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) adicionam que se define como um combinado de conhecimentos mínimos permanentes e básicos, os quais são transmitidos de geração em geração.

Ao contrário da pedagogia convencional, as participativas promovem uma abordagem fundamentada na equidade que reconhece e respeita as diferenças e garante o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade. Assim, os modelos participativos são capazes de responder eficazmente a cada criança que tenha “[...]diferenças psicológicas, sociais e culturais desde o nascimento como parte integrante da vida e da aprendizagem.” (Formosinho, 2018, p. 23).

Estes novos movimentos têm sido estimulados pela perceção dos profissionais ligados à área da educação da importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento das crianças, o que levou à criação de documentos orientadores essenciais para a prática pedagógica dos educadores desta valência. Tanto o Manual de processos-chave - creche (2.<sup>a</sup> ed.) como as Orientações pedagógicas para a creche, recentemente criadas, são dois exemplos considerados referências para a organização do ambiente educativo planeado, flexível e estimulante. O primeiro documento oferece um conjunto de linhas orientadoras sobre o funcionamento das instituições, como, por exemplo: a organização do ambiente educativo; a gestão das candidaturas; perfil de desenvolvimento. As Orientações pedagógicas para a creche podem ser consideradas uma referência mais fundamentada e atualizada, que se centra mais na própria criança. Este documento oferece uma maior liberdade ao educador, uma vez que, tal como o Manual, também se rege por um conjunto de orientações estratégicas gerais que podem ser facilmente adaptadas e flexíveis ao contexto específico de cada ambiente.

Por outro lado, destaca-se o papel da comunidade profissional, em que cada modelo pedagógico se deve reger por uma abordagem específica, no que toca à formação dos profissionais, dispondo de dois modelos: um curricular e um de formação contínua e desenvolvimento profissional (Formosinho, 2018).

Sendo o educador uma das peças centrais no processo educativo da criança, é importante que a sua formação constante esteja adaptada às mudanças emergentes, garantindo a sua preparação para ultrapassar desafios que poderão surgir na sua prática. O educador tem o dever de proporcionar a todas as crianças o acesso a diversas experiências educativas que potenciem aprendizagens, o seu desenvolvimento, bem-estar e participação na sociedade desde idades mais tenras. Sendo um dos principais especialistas em educação, o educador deve conseguir identificar e atender às

necessidades das crianças, bem como ter atenção ao bem-estar e aos direitos, o que não significa somente preparar as crianças para o futuro como indivíduos que pertencem a uma sociedade, mas também assegurar que experienciem a sua infância (Marques *et al.*, 2024).

Em concordância com os autores mencionados anteriormente, a relação família-instituição é central e essencial, uma vez que esta parceria permite um conhecimento mais profundo da criança, podendo-se, deste modo, identificar as competências, necessidades e interesses de cada uma.

Em síntese, a creche e todos os indivíduos que a compõem destacam-se não só pelo cuidado como, também, pela promoção do desenvolvimento global das crianças até aos três anos. Só nos últimos anos é que houve avanços significativos nas políticas deste contexto devido à preocupação dos profissionais ligados a esta área, o que resultou na criação de modelos pedagógicos que se baseiam em princípios, práticas e valores que têm como principal objetivo proporcionar uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida das crianças, que valorize sobretudo a equidade, o respeito e os direitos das famílias e crianças envolvidas. Desta forma, o papel do educador, com a ajuda da parceria famílias-instituição, é assegurar que as crianças tenham uma infância segura, confortável e repleta de oportunidades que respondam às suas necessidades e interesses, tendo em conta a sua vivência feliz como crianças e a preparação para a vida.

## **1.2. Incidindo no espaço da leitura e no valor e contribuição dos materiais de leitura e da sua exploração para a criança**

Neste contexto de creche, o educador assume um papel mais central na criação de um ambiente educativo que promova o desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida. Para isto, é necessário organizar e planear um espaço que vá ao encontro dos interesses e necessidades do seu grupo, com o intuito de garantir que cada criança tenha experiências únicas de aprendizagem e adaptadas a si. Em concordância com Marques *et al.* (2024), o ambiente educativo inclui os materiais, o espaço físico, a planificação de projetos, a rotina e a criação de oportunidades de interação com outros membros da comunidade envolvente. Para a criação e a organização deste ambiente, os educadores devem ter em consideração as opiniões e ações de todos os protagonistas envolvidos – equipa pedagógica, crianças e famílias – uma vez que a investigação assim o defende por haver, deste modo, mais hipóteses de que as

escolhas sejam adequadas às características das crianças. Além disso, o contacto do educador com outros interlocutores e com contextos de revisão e de atualização de saber científico oferecem mais garantias de escolhas fundamentadas e assisadas.

Como referido anteriormente, a organização do ambiente educativo promove o desenvolvimento dos bebés e das crianças e, deste modo, o ambiente deve ser constantemente planeado e refletido, com o intuito de criar um espaço que tenha em conta as necessidades, as motivações e os interesses centrados nos infantes. Para além de considerar fatores físicos como a limpeza, a temperatura, a acústica, a ventilação e a conservação, é também necessário promover o conforto emocional; como tal, o ambiente deve ser caracterizado por cores suaves, luz natural, espaços e momentos acolhedores e relaxantes. Aliás, este ambiente deve auxiliar igualmente os bebés e as crianças na sua exploração, aprendizagem e crescimento no mundo (Marques *et al.*, 2024).

Neste sentido, Coutinho (2010) refere que a organização do ambiente educativo integra a valorização dos cuidados fundamentais, considerados momentos importantes para a criação e desenvolvimento de relações e interações entre os adultos e as crianças. Para além dos cuidados quotidianos serem vistos como momentos benéficos de interações e relações, também acabam por se tornar momentos educativos (pp. 31-32).

Dentro do ambiente educativo em creche, Marques *et al.* (2024) referem quatro tipos de organização essenciais, sendo elas: da instituição educativa, dos espaços e dos materiais, do tempo e do grupo. Dentro destas dimensões, a organização dos espaços e dos materiais ganha um destaque especial, uma vez que influencia diretamente o comportamento, as interações e a aquisição de conhecimento das crianças. Isto é, um espaço organizado e planeado com base nas características, necessidades e interesses das crianças, com todo o tipo de materiais adequados à faixa etária, pode promover mais facilmente a curiosidade, a autonomia e as relações entre os pares. O educador deverá observar, experimentar e avaliar o tipo de organização do espaço que será mais benéfico para o grupo, ajustando-o às capacidades individuais e coletivas e também às necessidades existentes naquele momento (Coutinho, 2010).

Bento (2014) complementa a ideia dos autores anteriores ao sugerir que o espaço precisa de ser calmo, interativo e confortável e proporcionar oportunidades para os infantes escolherem, explorarem e manusearem os materiais quando e como o desejarem.

Dando destaque aos materiais de leitura, como os livros com formas, texturas, cores e sons, os pop-up, os álbuns e os livros-brinquedo desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças, uma vez que despertam o seu interesse pela exploração e manuseamento destes materiais e estimulam as competências ligadas à linguagem, cognição e afetividade (Mendes & Velosa, 2016).

Para isto se corporizar, o educador deverá garantir que todos os materiais de leitura são selecionados baseados em critérios adaptados às crianças, sendo eles: “[...] as estruturas linguísticas/vocabulário, o tipo de ilustração do livro/mancha gráfica, os temas/conteúdos, os valores veiculados e as potencialidades pedagógicas que o livro apresenta.” Destaca também que os livros promovem o desenvolvimento das crianças, dividindo-os em três níveis: o linguístico - “[...] (sons, letras e relações entre eles; aumento do número de palavras conhecidas; estruturas diferentes de textos; compreensão da informação);” o cognitivo - “[...] valores e crenças; estruturas sociais e sistemas económicos; funcionamento do mundo [...]; pontos de vista e perspetivas);” e, por fim, o afetivo - “[...] relação afetiva; motivação e interesse [...].” (Bento, 2014, pp. 20-27).

Alguns autores reconhecem, pois, a importância do acesso das crianças a estes materiais; portanto, é necessário que o educador reconheça a importância da acessibilidade de diversos livros na rotina das crianças, uma vez que permite uma interação baseada nos interesses e à sua disposição, sendo fundamental o apoio do adulto nesta exploração (Marchão, 2013; Bastos, 1999). Marchão (2013) ainda defende que os livros não devem ser utilizados somente como fios condutores para abordar temas específicos ou apoiar atividades; devem, também, ser considerados recursos pedagógicos, os quais todas as crianças têm o direito de explorar e manusear sempre que quiserem.

O educador deve, por conseguinte, facilitar e estimular esta interação precoce entre as crianças e os livros, revistas e/ou jornais, com o intuito de permitir a exploração e a manipulação prévia, para estimular a curiosidade sobre estes diversos tipos de suportes e também

[...] quanto mais precoce e sistemático for o contacto com o mundo do impresso, mais facilmente as crianças se apropriam das convenções do código escrito, desenvolvendo conceções sobre as funcionalidades e os aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita, as estratégias e os

comportamentos de leitor, procurando, de forma espontânea, ensaiar as suas primeiras tentativas de leitura e escrita, que naturalmente um educador responsivo deve incentivar e valorizar. (Mendes & Velosa, 2016, p. 116)

Para além disto, o adulto tem a “[...] missão de preparar as crianças para a vida [...]” e, assim, tornar-se um auxiliar na aquisição de novas aprendizagens e apoiar similarmemente as crianças na “[...] relação da criança consigo própria, com as suas angústias e os seus dilemas, com as suas alegrias e as suas tristezas, as suas angústias e as suas revoltas, e, paralelamente, a relação com o outro [...]”, utilizando, por exemplo, os materiais de leitura para auxiliarem tanto na aquisição de conhecimentos como na relação da criança com o seu mundo interior e exterior (Mendes & Velosa, 2016, pp. 117-131).

Coutinho (2010) elucida ainda para outro ponto que a equipa pedagógica deve ter em consideração: a mudança da disposição dos livros existentes na sala, ou seja, reorganizar os livros para que sejam mais atrativos e estejam acessíveis, dispostos cestos, caixas ou prateleiras à altura das crianças. Ao utilizar esta estratégia, é possível que as crianças fiquem mais dispostas a explorar e a relacionar-se tanto com o espaço e os materiais como com os seus pares, permitindo a aquisição de conhecimento e aprendizagens cada vez mais prósperas e fundamentais ao seu desenvolvimento. Por outro lado, ao serem proporcionadas as interações e experiências adequadas, a autoconfiança, a autoestima e a autonomia da criança poderão aumentar progressivamente, contribuindo para o seu desenvolvimento positivo.

Ao relacionar a organização do espaço e dos materiais com os modelos pedagógicos, em contexto de creche, destacam-se quatro pedagogias participativas mais conhecidas e seguidas pelos educadores de infância: *Pedagogia-em-Participação*, *HighScope*, *Reggio Emilia* e *Movimento da Escola Moderna (MEM)*. Esta afirmação baseia-se na minha experiência de estágio e, também, nas entrevistas realizadas. Abordarei cada uma seguidamente.

### **Pedagogia-em-Participação**

Sendo uma pedagogia que nasceu e se desenvolveu nos finais do século XIX e na primeira metade do século XX, a *Pedagogia-em-Participação* destaca-se essencialmente pela sua finalidade de criar ambientes que facilitam, segundo Oliveira-Formosinho (2018), os comportamentos das crianças relativamente ao mundo

envolvente, sendo caracterizada pela sua organização, pelo conforto, por proporcionar segurança, felicidade e satisfação às crianças e um “[...] lugar de encontrar e habitar [...]” que possua múltiplas intencionalidades como “[...]ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar.” (pp. 53-54).

Na mesma linha de pensamento, Machado e Sousa (2018) acrescentam ainda que, neste modelo, se valoriza o contacto das crianças com diferentes espaços, que consigam proporcionar ambientes ligados à cultura, à natureza e à comunidade envolvente. Salientam que, em contexto de creche, os espaços educativos têm um tipo de organização baseada em normas ligadas às necessidades das crianças e de apoio à intencionalidade educativa, tendo sido construídos através das experiências e momentos vividos por todos os protagonistas – crianças, profissionais, formadores e supervisores –, nos quais habita a Pedagogia-em-Participação, tais como: “[...] saúde e segurança; organização e flexibilidade; abertura e responsividade às identidades pessoais sociais e culturais; valorização de uma abordagem multissensorial à aprendizagem; abertura à natureza e à cultura.” (p. 56). Para além de ter em conta estes critérios, Machado e Sousa (2018) mencionam as áreas de jogo e exploração: faz de conta, jogos e construções, biblioteca e expressões artísticas.

Na Pedagogia-em-Participação, Machado e Sousa (2018) asseguram que o espaço dedicado à exploração dos materiais de leitura é conhecido como Biblioteca, dedicada ao sossego e conforto; é caracterizada pelas cores agradáveis e neutras, confortável e acolhedora e pode possuir mobiliário dedicado ao seu propósito (almofadas, tapetes, cadeiras, esponjas). É nesta área que as crianças exploram os materiais de leitura:

[...] livros de pano ou cartão grosso que podem ser levados à boca, exploram livros com texturas e imagens reais de animais da quinta, mostram o seu portefólio de aprendizagem a um par, deslumbram-se com enciclopédias sobre o mundo selvagem ou sobre povos, exploram livros construídos com as famílias e os profissionais, comunicam sobre as fotografias plastificadas das suas famílias e das dos pares que estão afixadas na parede, observam fotografias de vivências em família compiladas em álbuns... [...] (Machado & Sousa, 2018, p. 61).

Os autores anteriores mencionam que o adulto deve acompanhar as crianças, tanto individualmente como em pequenos grupos, e apoiar o desenvolvimento, ou seja,

“[(...)] colocam-se ao nível físico, observam-nas e escutam-nas, interessam-se pelo seu saber e fazer, dialogam com elas ou comentam o que sabem e o que fazem.” (p. 65).

Ao utilizar estratégias como a conversa e a exploração dos materiais de leitura, o educador facilita o gosto dos bebés e das crianças pela língua, o cuidado pelos materiais e o reconhecimento da diversidade que existe na nossa sociedade, em termos étnicos, sociais e culturais (Machado & Sousa, 2018).

Ao defender que a organização do espaço educativo é um dos elementos essenciais para um desenvolvimento positivo das crianças, a Pedagogia-em-Participação valoriza a intencionalidade educativa, a adaptabilidade e a participação de todos os responsáveis pela criança, incluindo a própria. Também considera que a construção de um espaço estruturado, dando ênfase à biblioteca, incentiva o contacto das crianças com os materiais de leitura, de uma forma mais interativa e acessível e, deste modo, contribui para a aquisição de comportamentos referentes à literacia emergente, que explanaremos mais adiante. Para além disto, este modelo pedagógico centra o educador como um indivíduo que observa, escuta e interage com as crianças, contribuindo sobretudo para a construção de uma relação de confiança. Assim, a Pedagogia-em-Participação mostra ser um modelo que aposta na aprendizagem ativa e, ao mesmo tempo, valoriza o espaço que envolve a criança, que respeite a sua individualidade e estimule o seu desenvolvimento.

### **HighScope**

Relativamente ao segundo modelo mencionado, *HighScope*, Araújo (2018) afirma que o currículo deste modelo para bebés e crianças com menos de três anos surgiu entre as décadas de 1960 e de 1990 a partir de algumas necessidades identificadas pelos profissionais, de projetos anteriores e da teoria científica. À semelhança do pré-escolar, a aprendizagem ativa é a principal intencionalidade educativa do *HighScope Infant-Toddler Curriculum*, que se encontra intimamente relacionado com outras dimensões, sendo estas “[(...)] a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, os horários e rotinas, e a observação.” (p. 72).

Post *et al.* (2011, citado por Araújo, 2018) destacam a importância da utilização de uma metodologia sistematizada para a educação em creche, referindo “indicadores-chave do desenvolvimento” que se baseiam em competências e conhecimentos que submergem das ações da criança, dividindo-se em seis áreas principais, sendo elas: as “abordagens à aprendizagem”; o “desenvolvimento social e emocional”; o

“desenvolvimento físico e saúde”; a “comunicação, linguagem e literacia”; o “desenvolvimento cognitivo”; e, por fim, as “artes criativas” (pp. 81-82).

Araújo (2018) afirma que o programa deste modelo pedagógico “[...] recomenda que o ambiente seja organizado e equipado de modo a proporcionar conforto e bem-estar [...], oferecendo, simultaneamente, amplas oportunidades para a aprendizagem ativa.” (p. 83). O autor anterior destaca alguns fatores fundamentais, tais como: a existência de áreas, sala ampla sem obstáculos no piso, móveis e equipamentos que se movem e também o acesso ao exterior.

Na mesma linha de pensamento, Post e Hohmann (2011, citado por Eichmann, 2014, p. 48) assume a existência da “área de cuidados” e da “área de brincadeira”: a primeira divide-se em zonas mais específicas para responder às necessidades mais básicas, que inclui as refeições e da sua preparação, o descanso e a higiene; a segunda, de brincadeira, encontra-se subdivida por outras áreas, de movimento, de areia e água, dos livros, das artes, dos blocos, da casinha, dos jogos e o exterior.

O modelo pedagógico *HighScope* destaca-se pelo seu foco na aprendizagem ativa e na promoção de um espaço estruturado que promova o desenvolvimento das crianças. Este modelo planeia cuidadosamente a organização do espaço, fazendo a divisão em diferentes áreas para que o lugar seja capaz de responder às necessidades e interesses do grupo envolvido, como o conforto, o bem-estar e as experiências significativas. Desta forma, *HighScope* assume-se como uma pedagogia participativa que planifica a rotina e organiza o espaço com intencionalidade pedagógica.

### **Reggio Emilia**

De acordo com Lino (2018), a abordagem de Reggio Emilia para a educação de crianças dos zero aos três anos surgiu nos anos 70 de um projeto comunitário já existente desde os anos 40 para crianças dos três aos seis anos, sendo Loris Malaguzzi o seu principal coordenador e apoiado principalmente por mulheres da comunidade que defendiam o direito das suas crianças a uma educação de qualidade. O mesmo autor destaca que a principal finalidade do projeto deste modelo é “[...] dar voz aos direitos das crianças, dos pais e dos educadores a uma educação participada, de elevada qualidade e capaz de produzir uma cultura da educação.” (p. 94).

O espaço e os materiais nas creches de Reggio Emilia são pensados e projetados de forma cuidada e ao detalhe, com o intuito de integrar e fortalecer as relações entre as crianças, as famílias e os educadores. Cada instituição é organizada em diversos

espaços específicos, tais como: “[...] *piazza, atelier* e ainda espaços para a alimentação, o descanso e a higiene.” Também é composta por quatro salas de atividades divididas em faixas etárias específicas: “[...] três aos nove meses; dez aos 18 meses; 19 aos 24 meses e 24 aos 36 meses.” (Lino, 2018, p. 100-101).

Lino (2018) afirma que estes espaços são estruturados para criarem um ambiente seguro e acolhedor para todos os envolvidos, para facilitar a comunicação e a interação entre a criança, os seus pares e os adultos, para acompanhar o desenvolvimento de todas as crianças, respeitando os interesses e necessidades individuais e coletivas e, ainda, para proporcionar momentos de descobertas e exploração de hipóteses.

Relativamente aos materiais, Lino (2018) indica que são essenciais, uma vez que permitem a exploração, a investigação, a construção que se assumem como fios de ligação para a comunicação e expressão das crianças. A grande diversidade de materiais incluindo reciclados, naturais, instrumentos e utensílios do quotidiano devem estar colocados de forma que todas as crianças a eles tenham acesso fácil. O mesmo autor ainda afirma que as paredes da instituição devem ser preenchidas por documentos, produções e fotografias que permitem uma comunicação das experiências vividas entre as crianças, os educadores e as famílias.

Para assumir a criança como a principal protagonista da sua própria aprendizagem, a abordagem de Reggio Emilia oferece um ambiente educativo que estimule a exploração, investigação, experimentação e o diálogo. A organização do espaço e a integração dos materiais são pensadas precavidamente para estimularem sobretudo a autonomia e a criatividade das crianças. Relativamente aos materiais, o cuidador que segue este modelo, ao disponibilizar todo o tipo de materiais, valoriza a ligação entre educador, crianças e famílias, tornando-se esta ligação uma base crucial para a criação de um ambiente rico e favorável ao desenvolvimento da criança.

### **Movimento da Escola Moderna (MEM)**

Tendo sido uma metodologia criada em Portugal nos anos 50, Folque e Bettencourt (2018) afirmam que o MEM se desenvolveu graças ao trabalho intensivo de alguns professores e educadores que se basearam num projeto cooperativo de formação, na face democrática da sociedade e da escola e no reconhecimento dos direitos das crianças e do ser humano. De forma geral, trata-se de “[...] um projeto de intervenção social [...]” (p. 114) que tem como principais objetivos a promoção do crescimento pessoal, a evolução da sociedade e das suas instituições.

Ainda de acordo com os mesmos autores, esta abordagem valoriza sobretudo a comunicação entre as crianças e os adultos, pelo uso da linguagem verbal e da emocional, que se suporta numa relação afetiva com interações cheias de significados. Deste modo, destaca-se o papel do educador como agente empático que escuta e respeita a criança, ser individual que possui determinadas características, necessidades e interesses. Muitas vezes, para responder a estes fatores, o educador tem de analisar e refletir sobre todo o ambiente educativo.

Focando mais na organização do espaço e dos materiais, o MEM é conhecido por dividir o espaço por áreas que facilitam o reconhecimento das diferentes experiências, não se tratando de áreas estanque. Tal como alguns dos outros modelos mencionados anteriormente, este movimento privilegia a adoção de materiais reciclados, naturais e instrumentos que fazem parte do mundo ao redor das crianças, assumindo principalmente a potencialidade de aprendizagem de cada material.

De acordo com Folque e Bettencourt (2018), os espaços devem ser locais de encontro e de realização de atividades dirigidas, com o intuito de promover a comunicação diária. Na creche, as paredes desempenham um papel importante ao exibirem todo o tipo de registos direcionados e feitos pelas crianças, demonstrando as experiências ativas a toda a comunidade e permitindo que esta participe ativamente nas aprendizagens e na aquisição de novos conceitos. Além disto, os autores também destacam a necessidade de adaptar o espaço à composição etária do grupo de crianças, dispondo de materiais flexíveis que sejam capazes de se integrar em diferentes tipos de atividades.

Os mesmos autores afirmam que o MEM inclui sete áreas diferentes que respondem às necessidades e interesses das crianças e que promovem o desenvolvimento de habilidades e capacidades distintas. Para além das áreas de dramatização, de construções, de descanso/calma, de movimento, de experiências e do *atelier* de atividades plásticas, destaco a biblioteca. Esta é caracterizada por ser um espaço acolhedor e confortável, concebido para fomentar a exploração e manipulação dos materiais de leitura, o gosto pela “leitura” que remete para comportamentos emergentes da literacia. Nesta área, é possível encontrar diversas documentações e livros: “[...] livros, álbuns com fotografias das vidas familiares/comunidade, discos, vídeos, ficheiros de imagens [...]” que estão organizados de modo acessível e atrativo para influenciar as crianças a explorarem estes materiais espontaneamente. O espaço deverá estar equipado com mobiliário confortável, incluindo “[...] pufes, cadeirões ou

almofadas grandes [(...)]”, para criar um ambiente propício para momentos de concentração e descontração (pp. 127-128).

Os modelos pedagógicos mencionados anteriormente cruzam alguns princípios essenciais no que diz respeito à organização do espaço educativo e à valorização dos materiais de leitura que se tornam relevantes para o incentivo da literacia emergente. Em todos estes modelos, o espaço é planeado pelo educador para se tornar um fator ativo na aprendizagem, confortável e oferecer segurança para estimular a participação das crianças, a sua adaptação para responder às necessidades e interesses do grupo e, também, o uso espontâneo de diversos materiais, incluindo os de leitura. Outro ponto em comum nestas quatro práticas é o reforço da ideia de que o educador desempenha um papel crucial na construção de um espaço que seja favorável e adaptado ao desenvolvimento das crianças. Assim, ao compreender de que modo é que os educadores organizam o espaço e que tipo de estratégias usam neste contexto, crio condições para aprofundar a investigação sobre as diferentes abordagens que poderão intensificar a exploração dos materiais de leitura e, conseqüentemente, estimular comportamentos nas crianças que promovem a literacia emergente.

Ao considerar todos as abordagens, identificam-se alguns princípios comuns que se refletem na organização do espaço da leitura e no tipo de materiais e elementos que o compõem. Apesar de cada modelo pedagógico ter a sua singularidade, todos reconhecem a importância de proporcionar um ambiente estimulante, seguro e planeado, que promova a interação das crianças com o próprio espaço, os materiais de leitura e que favoreça os comportamentos emergentes da leitura. Somente os modelos Pedagogia-em-Participação e MEM denominam o espaço como “Biblioteca”, destacam-se pela variedade de materiais que facultam, como os livros de narrativa, de texturas, imagens reais e álbuns de fotografias. Também mencionam a existência de mobiliário adequado e confortável, como tapetes, almofadas e sofás. No modelo *HighScope* o espaço da leitura está inserido na área da comunicação, linguagem e literacia (Post *et al.*, 2011) e/ou o espaço dos livros (Post & Hohmann, 2011) e, tal como PP e MEM, valorizam um ambiente que ofereça conforto, seja amplo e planeado para facilitar a interação e a aprendizagem da criança. Apesar de o modelo Reggio Emilia não designar um nome específico para o espaço dedicado à exploração dos materiais de leitura, planeia-o com intencionalidade, destacando-se pelo cuidado em organizar e proporcionar um ambiente seguro, acolhedor, que integra todas as crianças e utiliza materiais naturais e fotografias para estimular o desenvolvimento das crianças.

### **1.3. A literacia emergente em creche**

Em contexto de creche, a literacia emergente assume um papel essencial no desenvolvimento dos primeiros comportamentos relacionados com a leitura e a escrita, de modo a preparar as crianças para a sua futura aprendizagem. Como mencionado por Whitehurst e Lonigan (2001, citado por Fernandes, s.d), este conceito é assumido como um combinado de habilidades, atitudes e conhecimentos que se desenvolvem antes da aprendizagem formal da escrita e leitura, intrinsecamente ligados às competências fonológicas, à linguagem oral e ao conhecimento dos materiais de leitura. A aquisição destas competências não acontece por si só, é necessário um contexto, no qual haja interações significativas entre os adultos e as crianças e que permitam a construção de conhecimentos sobre o mundo envolvente e também refletir sobre novas descobertas, tal como menciona Mata (2008).

Na mesma linha de pensamento, Moreira e Gamboa (2015) afirmam que uma relação precoce entre a criança, os leitores adultos e os diferentes materiais de leitura podem suscitar a aquisição de comportamentos emergentes da escrita e da leitura. Esta aprendizagem acontece devido à manipulação dos materiais e pelo contacto com “[...] diferentes códigos semióticos [...]”, o que enriquece a competência da criança e estimula comportamentos relacionados com a literacia emergente (p. 262). Passos (2022) dá destaque a algumas atitudes relacionadas com a comunicação, sendo imprescindíveis para a aquisição de conhecimentos, tais como a compreensão de: “[...] significados, expressões, gestos, movimentos e a fala [...]” (p. 12).

O Manual de Processos-Chave para a Creche (Segurança Social, 2010), mais precisamente nas fichas de avaliação diagnóstica presentes, acrescenta mais alguns comportamentos que se encontram divididos por temas relacionados com as capacidades de literacia emergente, sendo eles: “Competências de leitura”, “Interesse em livros e outros materiais escritos” e “Escrita”. Nas fichas de avaliação para o perfil de desenvolvimento da criança do nascimento até aos sete meses, está apresentado apenas um tema, “Interesse em livros e outros materiais escritos”, evidenciado pela exploração através do apontar e do olhar. Para as crianças dos oito aos dezassete meses refere dois temas, “Competência de leitura” e “Interesse em livros e outros materiais escritos”, que incluem comportamentos como o apontar ou produzir sons ao observar as imagens de um livro, explorar os materiais de leitura, partilhar os materiais com o adulto, demonstrar prazer durante a leitura (vocaliza e sorri) e mostrar interesse e manipular materiais de escrita. Por fim, entre os dezoito e os trinta e cinco meses,

engloba os três temas mencionados anteriormente, nos quais se mencionam os seguintes comportamentos observáveis: para o primeiro tema, Competência de leitura, “Identifica pelo nome os objetos ou acções de um livro”, “Reconhece sinais e símbolos no contexto (i.e. Identifica o sinal de stop, identifica o logótipo ou símbolo da caixa de cereais preferida)” e “Memoriza frases”; para o segundo - “Interesse em livros e outros materiais escritos” -, “Realiza uma actividade direccionada e adequada quando explora os livros de imagens, as revistas, os catálogos (i.e. vira as páginas no momento adequado, faz sons relacionados com a imagem que está a ver)”; e, para o terceiro tema, Escrita, “Faz rabiscos e escrevinha com lápis e marcadores” e “Identifica os rabiscos que fez (i.e., diz aos outros o que aqueles rabiscos significam)” (pp. 69- 84).

Tal como mencionado anteriormente, a literacia emergente desempenha um papel essencial no desenvolvimento num momento inicial de competências-base para a entrada das crianças na escolaridade. Assim, a função do educador não é só a de disponibilizar materiais de leitura, mas também utilizar estratégias que estimulem essas competências (Grosso, 2015).

Passos (2022) destaca a importância da observação e da escuta por parte do educador, uma vez que permitem estimular o diálogo presente na rotina das crianças. Algumas estratégias como a leitura de histórias, mencionadas por Dias e Neves (2012), também merecem um lugar de destaque, ao serem capazes de aprofundar e aprimorar o vocabulário das crianças, permitindo a construção de novos significados. Estas estratégias não só possibilitam que as crianças amplifiquem os seus conhecimentos sobre o mundo como também fortalecem as bases para uma futura aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Fernandes (s.d) também apresenta uma perspectiva sobre este tema, dando ênfase à importância de expor as crianças destas idades, de forma intencional e construtiva, aos materiais de leitura, destacando que ao manipularem os impressos, as crianças compreendem mais facilmente as regras e/ou as convenções relacionadas com a organização do livro, tais como a capacidade de as crianças reconhecerem e associarem uma palavra à imagem e a direccionalidade da leitura, sendo comportamentos apreendidos pelas crianças através da observação e imitação dos leitores mais velhos. Outra estratégia que os educadores podem usar é proporcionar momentos de leitura às crianças e envolvê-las, conforme refere o mesmo autor: “Quando lemos, com e para as crianças, tornando intencionalmente visível o processo leitor [(...)]”. Para além destas abordagens, o autor ainda destaca que é necessário

proporcionar às crianças um contacto frequente com os materiais de leitura que permitem fazer associações entre o texto e a imagem, assim

[(...)] a criança descobre que o que se lê é o texto e que o processo de extracção de sentido da imagem obedece a regras distintas. Partilhando com os adultos tarefas de leitura, a criança cedo perceberá que a leitura se efectua sobre as palavras; que a cada palavra lida corresponde um conjunto de caracteres separados por um espaço; que as palavras são constituídas por letras que, no conjunto, traduzem as características fonológicas da palavra e não propriedades do objecto que representam [(...)] (p. 3).

Desta forma, a literacia emergente em creche deve ser vista como um processo flexível e dinâmico, no qual o educador deve oferecer oportunidades de exploração e manuseamento de diferentes tipos de materiais de leitura para que a criança, no seu tempo e de forma espontânea, comece a adotar comportamentos emergentes da leitura.

## **2. Metodologia**

### **2.1. Contextualização, objetivos e questão de investigação**

Esta investigação surgiu no decorrer das práticas realizadas em contexto de creche, nas quais tive a oportunidade de observar e acompanhar o mesmo grupo na sala de um e dois anos, o que me permitiu analisar o seu desenvolvimento em diversos aspetos, sendo que os conhecimentos e as habilidades relativas à exploração e manipulação dos materiais de leitura se tornaram o enfoque principal. Além disto, acredito que a observação da abordagem utilizada pela educadora cooperante na organização do espaço da leitura e os comportamentos das crianças em relação aos livros também influenciaram a escolha deste tema.

A escolha do tema centrou-se igualmente na perceção da influência das estratégias utilizadas por algumas educadoras para a organização do espaço dedicado à exploração dos materiais de leitura na promoção da literacia emergente nas salas de dois anos. Neste sentido, elegi o espaço da leitura, mais precisamente a sua organização, de que forma é que esta influencia o prazer pela leitura e também se motiva o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades no que toca ao ato da leitura, tendo em vista dar resposta à seguinte questão: “Que estratégias educativas, ligadas à organização do espaço da leitura e atividades orientadas, são utilizadas para promover

da literacia emergente em crianças com dois anos, de acordo com as perspetivas de algumas educadoras?”.

Para responder a esta questão de investigação, foram definidos os seguintes objetivos:

- i) Identificar estratégias gerais de organização do espaço físico dedicado à exploração dos materiais de leitura nas salas das educadoras entrevistadas;
- ii) Analisar de que modo a organização do espaço da leitura e as atividades orientadas influenciam o interesse das crianças pela exploração dos materiais de leitura, de acordo com as perceções das educadoras entrevistadas;
- iii) Compreender os conhecimentos que as educadoras têm sobre o conceito de literacia emergente;
- iv) Efetuar o levantamento dos comportamentos emergentes da leitura que as educadoras entrevistadas identificaram nos seus grupos bem como as estratégias utilizadas para incentivar as crianças a adquirir e a desenvolver o gosto pela leitura.

## **2.2. Design metodológico do estudo**

A consideração de métodos e técnicas de investigação assume uma fase crucial para o progresso de uma determinada pesquisa, sendo possível utilizar uma ou várias abordagens para responder a uma determinada questão (Álvares, 2021).

Para esta investigação, adotei um *design* do tipo qualitativo pelo que a recolha de dados, em concordância com Silva e Dixe (2020), pode ser de anotações, entrevistas, produções e fotografias. Ou seja, estes dados são caracterizados essencialmente por serem, de acordo com os mesmos autores, “[...] descritivos, sempre interativos e humanistas (envolve-se e envolve as pessoas).” (p. 6).

Desta forma, elegi as entrevistas às participantes como técnica de recolha de dados, uma vez que são associadas a investigações de natureza qualitativa e devido à sua essência pormenorizada e descritiva (Batista *et al.*, 2021).

O tipo de entrevista utilizado foi a semiestruturada, que, de acordo com Russo e Silva (2019), é também denominada como “entrevista guiada”, que procura criar uma relação entre entrevistador e o entrevistado. Por outro lado, o entrevistador deve compreender e esclarecer que tipo de relação quer criar com o entrevistado e estar preparado para “[...] lidar com factos, opiniões, conhecimentos ou perceções, para que

a estruturação da entrevista se possa traduzir no(s) objetivo(s) e na problemática da investigação.” (Batista *et al.*, 2021, p. 26).

Para adicionar informações mais visuais às respostas das entrevistadas, recorri à recolha fotográfica, com o intuito de documentar o espaço da leitura nas salas das educadoras participantes. Este registo teve como objetivo observar alguns indicadores como: a organização dos materiais, a acessibilidade e a estética do espaço.

### 2.3. Procedimentos, instrumentos e amostra

Com o intuito de responder à questão de investigação, segui algumas etapas metodológicas cuidadosamente planeadas para garantir a viabilidade dos dados obtidos e, de igual forma, proceder a uma análise mais profunda dos conceitos relevantes; as etapas sumariam-se na seguinte tabela (Tabela 4):

<b>Etapas</b>	<b>Breve descrição</b>
1. Revisão da literatura	Pesquisa e leitura de estudos/documentos científicos sobre alguns conceitos (espaço da leitura, modelos pedagógicos, literacia emergente), compreender a sua importância e o modo como se relacionavam.
2. Definição da metodologia	Definição do estudo qualitativo, com técnicas de recolha de dados: entrevistas semiestruturadas e registos fotográficos. Justificação da escolha deste tipo de entrevistas, como técnica descritiva e detalhada (Batista <i>et al.</i> , 2021).
3. Construção do ‘Guião de Entrevista’	Elaboração de um documento orientador para a entrevista (Anexo A), estruturado em sete partes.
4. Definição da amostra	Seleção de dois tipos de amostra não aleatória: de conveniência e intencional.
5. Recolha de dados	Após a confirmação das entrevistas, procedeu-se à escolha do dia e hora mais conveniente para as participantes, ao esclarecimento de pontos (duração, realização, registo fotográfico).
6. Execução das entrevistas	Antes da entrevista, foi pedida a leitura e a assinatura da participante em dois consentimentos informados (Anexo B) para a gravação de voz e registo fotográfico.

*Tabela 4 - Etapas metodológicas*

Para o primeiro passo tornou-se imprescindível o aprofundamento dos principais conceitos – creche, espaço da leitura e literacia emergente –, a sua importância e de que modo se relacionavam entre si. A revisão da literatura permitiu explorar diversos estudos científicos que abordavam diferentes organizações do espaço da leitura e materiais específicos de modelos pedagógicos e a sua influência na literacia emergente em salas de dois anos.

Tendo em conta a etapa anterior, procedi à definição da técnica de recolha de dados e, conseqüentemente, à identificação da natureza qualitativa do estudo, como mencionado e justificado anteriormente. Os registos fotográficos foram utilizados para mostrar o espaço dedicado à exploração e manuseamento dos materiais de leitura pelas crianças e também dos próprios materiais. Sobre as entrevistas, Meirinhos e Osório (2010) descrevem que são vistas como um contacto comunicativo entre duas pessoas, no mínimo, em que se destaca dois papéis: “[...] o entrevistado, que fornece respostas, e o entrevistador, que solicita informação para, a partir de uma sistematização e interpretação adequada, extrair conclusões sobre o estudo em causa.” (pp. 62-63).

Para realizar as entrevistas semiestruturadas, foi necessário construir um ‘Guião de entrevista’, que é assumido como uma ferramenta que contém perguntas lógicas e sequenciadas, com o intuito de compreender os conhecimentos que o entrevistado possui sobre um determinado tema. Ainda de acordo com Meirinhos e Osório (2010), um guião deve refletir-se nos objetivos desta investigação e também para que a execução e a análise da entrevista sejam realizadas de forma correta (Batista *et al.*, 2021).

Tendo em consideração os objetivos da investigação, surgiu o ‘Guião de entrevista’ (Anexo A) que se encontra dividido da seguinte forma:

- A) **Introdução da entrevista**, em que se pretendeu iniciar a entrevista com alguns aspetos essenciais, como: o contexto, o tema e os objetivos do estudo.
- B) **Informações gerais sobre a entrevistada**: retirou-se algumas informações essenciais a nível pessoal e profissional sobre a entrevistada; apesar de as participantes serem anónimas, considerei algumas variáveis que poderiam ser realçadas nas respostas, tal como destaca Vieira (2008).
- C) **Informações gerais sobre a prática pedagógica**: se era seguido algum modelo pedagógico e identificá-lo, adicionando outra variável às respostas das entrevistadas e percebendo de que modo influenciava a organização do espaço.

- D) **Espaço físico da leitura e a sua organização:** conhecer a perspetiva das educadoras relativamente ao espaço (existente ou não), que tipo de materiais o compunham e se a organização do espaço como um todo influenciava os comportamentos do grupo.
- E) **Exploração/manuseamento das materiais de leitura pelas crianças:** perceber a frequência das crianças no espaço, as atividades/estratégias oferecidas pelas educadoras.
- F) **Influência na literacia emergente, em contexto de creche:** os conhecimentos das entrevistadas sobre o conceito de literacia emergente, que comportamentos identificam no seu grupo e que estratégias utilizam para incentivar a aquisição de novos comportamentos.
- G) **Conclusão da entrevista:** terminar a entrevista e agradecer o tempo disponibilizado.

Para a próxima fase, Álvares (2021) afirma que uma amostra consiste na seleção específica de algumas pessoas com o intuito de estas representarem uma determinada população referente ao estudo.

Desta forma, foi necessário considerar dois tipos de amostra não aleatória, a de conveniência e a intencional, devido aos recursos disponíveis e à obtenção de dados diretamente relacionados com educadoras com características específicas. Em relação ao tipo de amostra de conveniência, Vieira (2008) afirma que as participantes selecionadas podem colaborar com testemunhos necessários ao estudo. Neste caso, pesquisei, selecionei e contactei instituições que continham a valência de creche, que estivessem acessíveis e dispostas a participar na investigação. Via telefónica e/ou correio eletrónico, foram contactadas doze instituições privadas, das quais nove deram uma resposta positiva, quatro localizadas no distrito de Santarém e cinco em Lisboa. Sobre a amostra intencional, o mesmo autor afirma que os indivíduos são selecionados porque frequentam os locais onde se procede à recolha de dados, isto é, foram escolhidas oito educadoras dessas instituições que aceitaram participar no estudo, com base em variáveis relevantes para os objetivos do estudo, tais como: a idade, o tempo de serviço, a formação académica e contínua, estando distribuídas da seguinte forma (ver Tabela 5):

Instituição	Distrito	Educadoras
I	Santarém	1
II	Lisboa	2
III	Lisboa	2
IV	Lisboa	1
V	Santarém	1
VI	Lisboa	1

*Tabela 5 - Distribuição das participantes*

Estes critérios foram controlados com o objetivo de garantir alguma diversidade, permitindo uma representação mais vasta de cada instituição. Embora o contexto de estágio tenha sido o ponto crucial para esta investigação, a educadora cooperante não foi incluída na amostra. Assim, a escolha das participantes visou explorar e compreender de que forma é que as características específicas influenciavam as abordagens e as perspetivas das educadoras sobre a organização do espaço da leitura e a sua influência na promoção da literacia emergente.

Após a resposta positiva das nove instituições, as educadoras foram informadas de que era necessário o registo fotográfico do espaço físico dedicado à exploração dos materiais e a gravação de voz durante as entrevistas que, podendo ser presenciais ou em linha, tinham uma duração média de vinte minutos, estando tudo explícito nos consentimentos informados (Anexo B) dados no dia e assinados pelas participantes. De seguida, procedeu-se à seleção do dia, hora e local mais convenientes para realizar as entrevistas (Batista *et al.*, 2021).

Como referido anteriormente, a recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas e de registo fotográfico, o que permitiu uma análise mais descritiva sobre a organização dos espaços dedicados à exploração dos materiais de leitura e que estratégias as participantes utilizavam para a promoção da literacia emergente. Para simplificar todas as etapas, cada passo está diretamente relacionado com os objetivos da investigação, assim:

- Para o objetivo i), referente à organização do espaço da leitura, foi usado o registo fotográfico, uma vez que permitiu observar as características de cada espaço, a sua acessibilidade e a existência de materiais de leitura;

- Para o objetivo ii), além de recorrer ao registo fotográfico, foi importante considerar as entrevistas às educadoras, oferecendo uma perspetiva mais detalhada sobre a organização do espaço, as atividades oferecidas e se ambos influenciavam o interesse na exploração dos materiais;
- Para o objetivo iii) e iv), destacam-se as entrevistas, visto que permitiram analisar e compreender as opiniões das educadoras relativamente à literacia emergente, identificar os comportamentos do grupo relacionados com este conceito e recolher estratégias que utilizavam para os promover.

### **3. Análise dos dados e discussão dos resultados**

Este ponto foi organizado em três fases: num primeiro momento e em concordância com Silva e Dixe (2020), “[...] organizar a informação (1) de que dispõe como resultado da recolha de dados, e/ou outra que também pesquisou [...]”, em que procedi à organização, audição e transcrição de todas as entrevistas (anexo C), sendo definido um código específico para cada uma das oito participantes (e.g. EdA para a Educadora A, EdB para a Educadora B, etc.).

Posteriormente, seguiu-se o tratamento da informação obtida das entrevistas, através da sua leitura intensiva e interpretação, ou seja, Silva e Dixe (2020) afirmam que o investigador deve analisar “[...] inteirar-se dos seus pormenores, sem ainda estar atento ao que procura.” Para a última etapa, “[...] definir categorias de dados (3) [...]” para a análise e discussão; de um modo geral estas estão organizadas em concordância com os objetivos do estudo definidos anteriormente e também com o assunto do guião de entrevista, isto é, esta análise e discussão inicia-se com a exposição de algumas informações pertinentes sobre a entrevistada a nível mais profissional, como: idade, formação académica, formação especializada, tempo de serviço e a prática pedagógica seguida, modelo(s) pedagógico(s) (pp. 14-15).

De seguida, e indo ao encontro do primeiro objetivo, a segunda categoria está relacionada com o espaço físico e a sua organização; nesta encontra-se a análise de algumas respostas que vão ao encontro da identificação das estratégias utilizadas na organização do espaço da leitura nas salas das entrevistadas.

Para a terceira categoria e segundo objetivo, encontra-se o tópico da influência do espaço e das atividades propostas na exploração dos materiais de leitura.

Na quarta categoria, relacionada com os dois últimos objetivos, destaca-se o conceito de literacia emergente, os pré-requisitos das crianças e as estratégias utilizadas pelas participantes.

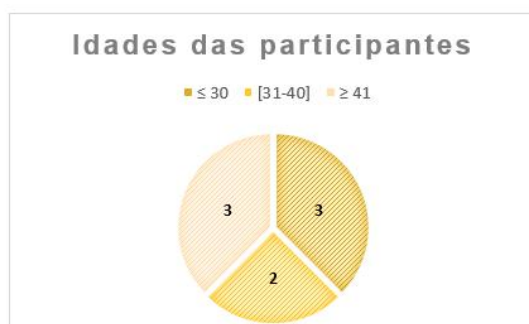
Por fim, encontra-se a conclusão deste exercício investigativo, no qual sintetizo os resultados relacionados com os objetivos propostos desta componente, refletindo sobre as práticas pedagógicas partilhadas pelas educadoras entrevistadas e, também, tecendo algumas considerações relevantes para a organização do espaço da leitura e como esta promove o desenvolvimento da literacia emergente em salas de dois anos.

### **3.1. Análise e discussão dos resultados**

#### **3.1.1. Informações pertinentes sobre as entrevistadas**

##### **Idade**

Relativamente às idades das participantes e através do gráfico 1, é possível observar que a maioria das educadoras entrevistadas tinha menos de trinta anos e também mais de quarenta e um, havendo apenas duas que se encontravam dentro deste intervalo de idades.



*Gráfico 1 - Idades das participantes*

##### **Formação académica**

No que diz respeito à formação académica e de acordo com a tabela 6 é possível concluir que metade das educadoras entrevistadas tem a Licenciatura em Educação de Infância pré-Bolonha, três entrevistadas têm o Mestrado em Educação Pré-Escolar ou o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e apenas uma educadora frequentou o Bacharelato, tendo complementado mais tarde com a Licenciatura em Necessidades Educativas Especiais.

<b>Formação académica</b>	<b>N.º das entrevistadas</b>	<b>Percentagem</b>
Bacharelato	1	12,5%
Licenciatura (Educação de Infância)	4	50%
Mestrado (Educação Pré-Escolar / Educação Pré-Escolar e 1.º CEB)	3	37,5%

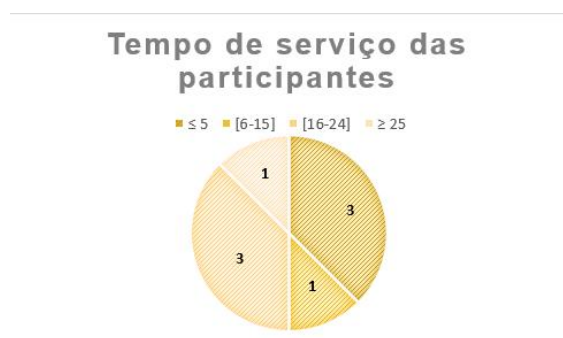
*Tabela 6 - Formação académica das participantes*

### **Formação especializada**

No que concerne à formação especializada, três das oito participantes afirmaram que, até ao momento da entrevista, não participaram em nenhuma formação especializada, enquanto as restantes alegaram que participaram em formações para crianças com NEE, pós-graduações em Educação Especial, em Intervenção Precoce, Cognitiva e Motora, Informática em Educação, a Literacia, os Primeiros Socorros e cursos específicos da Perturbação do Espectro do Autismo.

### **Tempo de serviço**

No que toca ao tempo de serviço, observa-se no gráfico 2 que a maioria das participantes tem menos de cinco anos e também tem entre os dezasseis e os vinte e quatro anos.



*Gráfico 2 - Tempo de serviço das participantes*

### **O(s) modelo(s) pedagógico(s) seguido(s)**

No que concerne à questão sobre o(s) modelo(s) pedagógico(s) utilizados nas suas práticas, as educadoras com alguma formação contínua, principalmente em necessidades educativas, e independentemente do seu tempo de serviço (EdA, EdF, EdH), tendem a adotar uma prática mais flexível, introduzindo características de diferentes modelos pedagógicos, o que poderá ter sido manifestado através da necessidade de encontrar os modelos pedagógicos que se adaptassem mais às

diferentes circunstâncias do grupo, ou seja, que fossem capazes de responder às preferências, necessidades e bem-estar de todas as crianças envolvidas:

**EdA** [5 anos de tempo de serviço] - “Tento sempre tirar partido de cada um de modo que consiga trazer o bem-estar para todos os meninos, claro.”

**EdF** [24 anos de tempo de serviço] - “Tenho o meu registo, vou buscar uns bocadinhos de vários, porque a gente nunca consegue a 100% usar unicamente um modelo, não é?”

**EdH** [28 anos de tempo de serviço] - “É assim, não sigo, nunca segui, embora a minha formação inicial tenha sido o João de Deus, nunca segui o método João de Deus e acabo por não seguir um modelo estanque. Consoante o grupo, vou-me tentando adaptar e ver qual e quais é que eles conseguem acompanhar.”

Somente uma educadora, com 17 anos de tempo de serviço e com formação contínua em Pós-Graduação em Educação Especial (EdB), não faz menção de nenhum modelo pedagógico, somente invoca Piaget na base na sua prática, o que sugere que o tempo de experiência e a formação que a educadora escolheu seguir poderá influenciar uma preferência específica por uma determinada prática pedagógica assumida e fundamentada:

**EdB** - “[Em creche] Guio-me muito pelo Piaget, pela parte ativa. Mais no Jardim, tento implementar um bocadinho mais o MEM, embora de uma forma muito leve [(...)].”

As educadoras que também pertencem ao grupo mencionado anteriormente, com menos tempo de serviço e com a formação inicial adquirida recentemente (EdC e EdE), tendem a optar por basear as suas práticas em essencialmente modelos pedagógicos mais conhecidos, tais como o MEM, Reggio Emilia e *HighScope*:

**EdC** - “Um bocadinho do Movimento da Escola Moderna, um bocadinho de *HighScope*.”

**EdE** - “Tento Reggio Emilia, apesar de não ser possível a cem por cento, e MEM.”

### 3.1.2. O espaço físico da leitura e a sua organização

Para as primeiras perguntas deste assunto, “A sala dispõe de um espaço dedicado à exploração dos livros?” e “Possui um nome específico?”, e através da análise e interpretação das respostas, concluiu-se que a maioria das participantes possui um espaço dedicado à exploração dos materiais de leitura, enquanto duas educadoras, que

não possuíam formações contínuas até ao momento e que tinham entre uma e duas décadas de tempo de serviço, optaram por não possuir o espaço – pelo menos, não o tinham até ao momento da entrevista – mencionando alguns fatores que contribuíram para esta opção, como veremos de seguida. Marques *et al.* (2024) afirmam que, para a organização do ambiente educativo, o educador deve ter em conta as necessidades do grupo e as limitações do espaço físico, sendo evidenciado pela primeira educadora que destacou a impossibilidade de introduzir o espaço da leitura devido à estrutura da sua sala e também à gestão diária:

**EdD** - “Não tenho estanque dentro daquela sala, até porque é uma sala que nós temos que pôr diariamente as camas para eles dormirem e retirarmos, e que requer uma gestão todos os dias. [...] na minha opinião, este grupo ainda não sinta essa necessidade de ter [o espaço da leitura] neste momento.”

A segunda educadora salientou a tendência do seu grupo para rasgar os livros; contudo, mencionou que pretendia introduzir este espaço de forma gradual, com o intuito de auxiliar as crianças no desenvolvimento da capacidade de utilizar e cuidar dos livros. A ideia de introduzir um espaço significativo no ambiente educativo de um grupo que possui determinadas características, mencionadas pela educadora, de forma gradual é capaz de demonstrar que esta optou por utilizar uma estratégia adaptada e sensível às necessidades e dificuldades das suas crianças, que influencia a construção de alguns hábitos de leitura, destacando a literacia emergente nestas idades, tal como sublinha Coutinho (2010):

**EdG** - “A sala não dispõe ainda, essa é outra das alterações que eu queria fazer agora em janeiro [...] fazer uma espécie de uma biblioteca para colocar livros para eles poderem ir ver livremente [...] se eu pusesse os livros ao alcance deles, logo quando começou o ano letivo, neste momento já não tinha nenhum, porque a tendência deles é rasgar.”

Para além disso, as educadoras que possuem formação contínua, principalmente em educação especial, e independentemente do tempo de serviço, tendem a manter um espaço específico para a exploração dos materiais de leitura.

Somente uma das seis educadoras que afirmaram ter um espaço dedicado à leitura ressaltou que não atribuiu um nome específico por opção própria devido ao seu grupo ainda estar num momento inicial de aquisição da fala. Esta visão alinha-se com Marques *et. al* (2024) que defendem que no geral a organização do ambiente educativo

deve ser flexível e ajustada ao nível do desenvolvimento das crianças, neste caso à cognição e linguagem. Desta forma, a educadora, até ao momento, considerou que a prioridade era a criação de oportunidades para que o seu grupo estabeleça uma relação positiva com os materiais de leitura e desenvolvam o interesse pelos livros de forma gradual.

**EdA** - “Neste momento, não porque como eles ainda estão a aprender a fala e tudo. Sabem onde estão, sabem que podem ir buscar, sabem se podem ir sentar à mesa ou mesmo na manta a ver.”

As restantes educadoras mencionaram nomes como “Cantinho da Leitura” (EdF), “Cantinho dos Livros” (EdB e EdF), “Área da Leitura” (EdC) e “Biblioteca” (EdE e EdH), o que poderá refletir-se numa melhor organização e intencionalidade pedagógica associada a um maior tempo dedicado à formação complementar e de experiência das educadoras. Estas abordagens, apontadas por Bento (2014), poderão sugerir que a criação e adaptação de um espaço dedicado à exploração dos materiais de leitura poderá ser um indiciador de uma prática consciente e organizada relativamente ao desenvolvimento da literacia emergente em idade tão precoces.

Além disto, os nomes específicos mencionados pelas participantes exemplificam os modelos pedagógicos participativos mencionados, sendo eles: Pedagogia-em-Participação, mencionada por Machado e Sousa (2018) e Movimento da Escola Moderna, por Folque e Bettencourt (2018).

Para a questão descritiva sobre a organização do espaço dedicado à exploração dos materiais de leitura e em consonância com o objetivo a), descrever a organização do espaço físico dedicado à exploração dos materiais de leitura em diferentes salas de dois anos, estão dispostas as fotografias dos espaços (se aplicável), as descrições fornecidas pelas entrevistadas, as justificações das disposições e a seleção dos materiais de leitura que compõem os espaços, salientando-se as intencionalidades das educadoras relativamente ao espaço e a interação das crianças com o mesmo.

A abordagem da EdA, que menciona a atualização e renovação dos materiais de leitura por causa do uso pelo seu grupo, está ligada ao que Coutinho (2010) defende sobre a necessidade de adaptar o espaço e os materiais às necessidades e interesses das crianças (ver Figura 14):

**EdA** - “Está ali neste momento, que tem que ser remodelado os livros. Vieram novos, mas os mais antigos, eles, pronto como eram mais pequeninos, estragaram mais.”



*Figura 14 - Fotografias do espaço onde se encontram os livros - Educadora A*

As descrições dos espaços tanto da educadora B (ver Figura 15) como da F (ver Figura 16) salientam a estratégia da criação de espaços acolhedores, seguros e acessíveis, utilizando objetos que destacam o conforto, tais como: mantas, almofadas e estantes acessíveis. Esta prática reflete a sugestão de Bento (2014), segundo a qual o educador deve proporcionar um espaço calmo e agradável para promover o conforto e bem-estar das crianças. A EdB menciona que tentou usar uma tenda para resguardar mais o espaço; ainda que não tenha alcançado o objetivo pretendido, demonstrou uma abordagem com a intencionalidade de oferecer às crianças um espaço recatado, em harmonia com o defendido por Machado e Sousa (2018).

**EdB** - “Eu comecei o ano letivo por ter uma tenda do IKEA sem o túnel, para tentar criar um espaço mais resguardado, para tentar que eles se sentissem mais acolhidos e fosse um canto mais sossegado, mas não funcionou de todo porque eles iam para dentro da tenda brincar e saltar e mandar-se para cima da tenda, portanto não estava a funcionar. Entretanto, retirei a tenda e pus a manta, com umas almofadas.”



*Figura 15 - Fotografias do espaço onde se encontram os livros - Educadora B*

**EdF** - “Tem a estante com os livrinhos posta mais ou menos à altura deles e tem um colchãozinho, com umas almofadinhas, para eles estarem lá sentadinhos.”



*Figura 16 - Fotografias do espaço onde se encontram os livros - Educadora F*

Apesar de não possuir registo fotográfico do espaço da sala da educadora C, a sua descrição destaca a utilização de diferentes materiais de leitura:

**EdC** - “[...] neste momento, eu ainda não me sinto confortável em deixar os livros à disposição deles. O que eles têm muitas vezes à disposição é revistas e catálogos para poderem mexer livremente. Os livros são explorados em momentos dedicados aos mesmos, que nós preparamos e agendamos ao longo do dia. Eles sentam-se na zona e eu acabo por lhes mostrar o que é que eles têm e eles escolhem um livro que querem ler. Já tivemos tapetes, não resultou, neste momento estamos em conversações com os pais para cada criança ter uma almofada.”

A EdD (ver Figura 17) faz a descrição de um móvel multifuncional, combinando livros, brinquedos e materiais no mesmo espaço. Também reforça a necessidade de um espaço flexível que atenda às necessidades e interesses do grupo, tal como mencionam Marques *et al.* (2024) sobre a importância de considerar todos os fatores no planeamento do ambiente educativo:

**EdD** - “É um móvel onde tem vários brinquedos acessíveis a eles, desde caixas organizadas com legos, desde uma caixa com carrinhos que supostamente é a área da garagem, desde outra que eu trouxe agora, porque eles começaram a manifestar esse interesse por aqueles animais de plástico que existem, entre outros jogos, entre os livros.”



Figura 17 - Fotografias do espaço onde se encontram os livros - Educadora D

A descrição do espaço da EdE (ver Figura 18) aponta para estratégias que evidenciam a preferência pela luz natural e o uso de alguns elementos visuais como fotografias, refletindo a inspiração de Lino (2018), que defende que a criação de espaços agradáveis e seguros esteticamente estimula a interação e a comunicação entre crianças e adultos. No modelo HighScope, Post *et al.* (2011) afirmam que o uso da luz natural também é capaz de reforçar o laço entre o ambiente físico e o bem-estar das crianças:

**EdE** - “Portanto, temos o tapete, temos duas almofadas e uma almofada mais pequenina onde eles estão e temos, que adquirimos em conjunto com os pais, recentemente uma biblioteca com as histórias. Está junto à janela para ter luz solar e temos ali um dossel, acho que é assim que se chama, para dar uma sensação de aconchego. E tinha umas luzes que agora tirámos por causa do Natal, mas que tinham ali em volta as luzes. O objetivo agora é colocarmos ali fotografias das histórias que vamos lendo em conjunto, em grupo.”



Figura 18 - Fotografias do espaço onde se encontram os livros - Educadora E

A descrição da EdG, que optou por usar a estratégia da introdução gradual de materiais de leitura para ensinar as crianças os manuseá-los com cuidado, o que nos parece coadunar-se com Passos (2022), que defende a adoção de práticas que fomentem a aquisição de hábitos positivos em relação aos materiais disponíveis. Para esta educadora, a sua descrição do espaço que iria proporcionar às crianças reflete uma abordagem intencional e planeada, ainda que não tivesse implementado o espaço específico.

**EdG** - “[...] vou introduzir um cantinho de leitura [...]. A minha ideia é pôr ali umas almofadas, colocar aquelas estantes que é para as crianças, com livros, inicialmente poucos. Depois à medida que vou vendo que está a correr bem, que eles estão a entender que é para ver e não é para estragar, vou aumentando a quantidade. Mas a minha ideia é realizar um cantinho próprio, para eles perceberem que veem os livros sentados, veem os livros e voltam a colocar a seguir. E que os livros não são para andar, não mandar aos outros, pronto.”

A abordagem pedagógica da EdH (ver Figura 19) incentiva a exploração dos materiais de leitura pelas crianças, em concordância com as afirmações de Machado e Sousa (2018) que destacam a criação de bibliotecas organizadas de modo a serem acessíveis, com o intuito de promover a autonomia das crianças:

**EdH** - “Quando estão a explorar livremente, temos o cantinho da biblioteca em que eles próprios já sabem, tiram um, veem, guardam, vão buscar outro para evitarmos também a desarrumação e para que se mantenha a organização. Mas estes livros que estão para uso livre são especialmente livros que para eles lhes dizem mais. São quase sempre ligados aos desenhos animados de que eles mais gostam, também para favorecer essa vontade e o querer ver e explorar. Tem tapete, tem almofadas para eles se sentarem, são duas prateleiras de madeira coloridas.”



Figura 19 - Fotografias do espaço onde se encontram os livros - Educadora H

No que concerne à análise da próxima questão, o número de materiais de leitura disponíveis para as crianças, é possível afirmar a existência de alguma variedade e uma quantidade entre os dez e os trinta livros, em que o destaque vai para entre os quinze e os vinte materiais de leitura. Esta análise não divulga uma relação clara entre a experiência e as formações contínuas das educadoras e a quantidade de livros disponíveis; somente as educadoras com menos tempo de serviço (EdA, EdC, e EdE) tendem a manter um certo número de livros em comparação ao número de crianças nos seus grupos; enquanto outras educadoras com mais tempo de serviço (EdD e EdH) não especificam o número de materiais disponíveis.

No que diz respeito à pergunta sobre se costuma acrescentar novos livros, todas as educadoras confirmam que adicionam novos livros ao espaço, exceto a educadora B (EdB) que evidenciou algumas preocupações acerca da gestão dos comportamentos do seu grupo relativamente à exploração dos materiais de leitura, optando por não introduzir até perceber que o seu grupo se encontra preparado para os explorar. Esta estratégia reflete-se na opinião de Marques *et al.* (2024) sobre a importância de o educador ser flexível nas suas estratégias para ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Desta forma, a estratégia da educadora B pode ser vista como uma adaptação contextualizada ao grupo, em que a prática pedagógica deve ser ajustada às necessidades das crianças.

**EdB** - “[...] a brincadeira deles muitas vezes é espalhar os livros todos pelo chão naquela área e depois andam a pisar e andam a estragar e, portanto, acho que não vi ainda a

necessidade de acrescentar mais [...] também como não vão muitos ao mesmo tempo ao mesmo espaço [...].”

A educadora D (EdD) referiu que a adição de novos livros depende de doações por parte dos familiares.

**EdD** - “É assim, se for alguma oferta da parte dos pais, queiram dar, que às vezes acontece, como no caso de um jogo, ou no caso de um livro, fica lá e eles exploram livremente.”

No seguimento da questão anterior, surge a seguinte sobre a frequência da adição de novos materiais de leitura que varia entre períodos como mensalmente (EdA e EdH) e bimestralmente (EdE). Também, algumas educadoras (EdC, EdF e EdG) afirmam que fazem a renovação dos materiais tendo em consideração o seu estado e, também, o interesse e a necessidade do grupo. A análise comprova que a formação contínua, especialmente em Educação especial, mostra estar associada a uma abordagem mais cuidada e adaptada na gestão do espaço e dos recursos, tendo em especial atenção as crianças, como se constata pelos depoimentos das seguintes educadoras:

**EdA** - “Digamos que de mês a mês tentamos sempre que sejam alterados, que é para eles também não perderem o interesse.”

**EdF** - “E então esse definitivamente a gente vai aguentando até onde dá porque se tem bom manuseamento e boa utilização é porque eles gostam. Mas há alturas que aquilo já não vale a pena e então temos que mesmo renovar.”

A análise da questão que se segue, “No espaço, é possível encontrar outros suportes de leitura sem ser livros de histórias?”, foi dividida em três pontos principais: se o espaço dispõe de outros suportes sem ser os livros de histórias, a sua identificação e se existe a consideração de inserir/adicionar novos materiais de leitura.

Para o primeiro ponto, a maioria das educadoras respondeu negativamente, mas com justificações diferentes: duas educadoras afirmaram que o seu espaço não possuía outros materiais de leitura devido a algumas apreensões, tais como a durabilidade do material, o manuseamento por parte das crianças e, conseqüentemente, o perigo que poderia ocasionar. Contudo, a EdB afirmou que disponibilizava revistas em momentos específicos da semana, da parte da manhã, sendo uma estratégia que utilizava bastante para a gestão do seu grupo:

**EdB** - “[...] Eu, por norma, às vezes num bocadinho da manhã, que eu tenho entre o momento em que eu chego e o momento em que acabam de chegar [...], eles ficam sentados. Portanto, é a forma... a estratégia que eu tenho para gerir melhor o grupo e, portanto, nesses dias, nuns dias eu ponho revistas, noutra dia ponho brinquedos mais soltos. Naquele espaço da leitura, não estão, disponibilizo-os naquele bocado da manhã, sim.”

A educadora D optou por introduzir os materiais de leitura somente em momentos supervisionados, em vez de os disponibilizar espontaneamente. Esta abordagem, embora compreensível, contradiz a opinião de Mendes e Velosa (2016) que defendem o acesso das crianças aos livros. A decisão da educadora D parece basear-se na necessidade de evitar a desorganização do espaço no geral e moderar o grupo em relação à exploração dos materiais, o que poderá limitar os momentos de as crianças explorarem os livros de forma espontânea e de desenvolver comportamentos positivos relativamente à literacia emergente

**EdD** - “Esse livro é daqueles livros dinamizados que têm desde enfiamentos, desde o cola e descola, e vai ficar acessível para eles. Quando faço a atividade eles exploram os materiais, agora, ter assim, tipo, molhos de jornais, e eles quando entenderem ir lá a buscar e rasgar e espalhar pela sala toda, não. Se faça a atividade eles fazem, dou-lhes os materiais, eles exploram livremente naquele momento [...].”

Outras duas educadoras – A e E – mencionaram que os seus grupos ainda se encontravam num período de adaptação ao ambiente educativo, mas pretendiam adicionar alguns suportes de leitura como as letras de músicas e materiais escritos nas diversas áreas das suas salas, o que nos parece ecoar a recomendação de Bento (2014) acerca da estimulação da curiosidade das crianças para com as letras e palavras:

**EdA** - “[...] é para colocar ali a parte das presenças [...]. A parte do tempo e tudo, vai estar identificado até mesmo com as músicas. Quando trago músicas novas, tento sempre ter tudo escrito e aí sim eles acabam por contactar... quando eles fazem trabalhos, costumo pôr por cima o título e logo aí também.”

**EdE** - “Tenho como objetivo inserir agora a partir de janeiro/fevereiro, porque como tive um período de adaptação, o grupo só acabou de entrar crianças há pouco tempo, ainda não fiz. Mas o meu objetivo é na área, na zona da casinha, trazer mais esses elementos.”

Por outro lado, a EdC disse que utilizava diversos materiais de leitura (revistas, revistas, catálogos, cartões com imagens e palavras e caixas de cereais) como estratégia para proporcionar às crianças experiências mais ligadas ao quotidiano, o que associamos ao que Passos recomenda (2022):

**EdC** - “Mercearia, material de escritório, revistas da Avon, da Oriflame, é o que tivermos e o que nos derem, é o que nós acabamos por dar à disposição. Foi uma metodologia que definimos enquanto equipa pedagógica durante o ano passado para prevenirmos que eles estragassem efetivamente os livros de histórias.”

Esta abordagem sugere que a educadora C optou por oferecer materiais mais descartáveis para satisfazer a tendência natural do grupo para as explorar e, por vezes, as rasgar. Embora possamos considerar esta estratégia como uma forma de proteger os livros, contrasta com as perspetivas de Mendes e Velosa (2016) quando afirmam que o educador deve proporcionar um espaço com materiais de leitura que esteja sempre ao dispor das crianças, para estimular a interação frequente e ocasional. O grupo de crianças da educadora C, com idades entre os 24 e os 36 meses, estava numa fase mais crucial do desenvolvimento, em que começavam a perceber as funções dos objetos e a distingui-los. Nesta situação, poderia ser mais benéfico ensinar o grupo a manusear, explorar, partilhar e a respeitar a função dos materiais de leitura, indo ao encontro de Fernandes (s.d) que refere a importância de o educador proporcionar um ambiente rico em materiais de leitura de forma intencional, para ajudar as crianças a compreender as regras e comportamentos relacionados com o uso destes materiais.

No que diz respeito à questão sobre a frequência da reorganização do espaço é possível afirmar que três das oito educadoras, independentemente do tempo de serviço e da sua formação contínua (EdB, EdD e EdE), afirmam que reorganizam o espaço, tendo em consideração as necessidades das crianças, tal como destacado, por exemplo, por Folque e Bettencourt (2018), no contexto do modelo pedagógico MEM. Por outro lado, a EdA e a EdF priorizam a disposição estanque do espaço, com o intuito de manter a estabilidade e o conforto e facilitar a identificação, por parte das crianças, das diversas áreas que compõem a sala, tal como mencionado por Bento (2014). Na mesma linha de pensamento, a educadora C referiu que o grupo ainda se encontra numa fase de adaptação ao meio educativo e que, num primeiro momento, pretendia priorizar, precisamente, essa adaptação. Já a educadora H apresenta o seu ponto de

vista na reorganização semanal de forma a tornar o espaço de exploração dos suportes de leitura num ambiente educativo orientado e estimulante.

No seguimento da questão anterior, algumas educadoras identificaram duas dificuldades, sendo elas: a limitação da estrutura da sala, o que dificulta a organização e a acrescimento de novos elementos (EdA); e o comportamento do grupo relativamente a uma certa organização do espaço, que conseqüentemente levou à sua alteração, tornando-se mais funcional e atrativa para as crianças (EdB). As restantes educadoras afirmaram que não sentiam dificuldades na reorganização do espaço dedicado à exploração dos materiais de leitura, enfatizando alguns aspetos, tais como: que se tratava de uma área estanque; a organização inicial tem sido eficiente até ao momento da entrevista.

Após esta análise, é possível observar que as respostas das educadoras variam de acordo com o comportamento dos grupos, dos materiais disponíveis e, também, do contexto. Apesar de alguns grupos se encontrarem ainda em adaptação, as educadoras demonstraram algumas estratégias em comum como o uso de recursos mais ligados aos momentos de atenção, descanso e sossego (mantas e almofadas) e à flexibilidade de mudança caso identifiquem a necessidade de o fazer.

Para a última questão deste assunto, procurei perceber na opinião das participantes de que modo é que a organização do espaço influenciava o interesse dos seus grupos pela exploração dos materiais de leitura disponibilizados. Após uma análise geral, todas as educadoras afirmaram que é certo que a organização do espaço da leitura desempenha um papel essencial no interesse das crianças pelos suportes de leitura, partilhando a mesma opinião de que o espaço tem de ser muito apelativo esteticamente e bem estruturado, que capte a atenção das crianças e que promova a exploração e o envolvimento delas com os materiais, tal como defendem Marques *et al.* (2024).

Algumas educadoras (EdB, EdD, EdE e EdF) destacaram a importância de uma prática flexível relativamente ao espaço e aos interesses das crianças, isto é, que permita diversas formas de interação, como o uso de fantoches, a introdução de materiais de leitura diversificados e a liberdade para os explorar noutras áreas que compõem a sala. Esta abordagem reflete, a meu ver, as ideias de Coutinho (2010), no que diz respeito à adaptabilidade do espaço em relação às necessidades e interesses do grupo e, por outro lado, a caracterização de um espaço confortável, acolhedor e que proporcione momentos de aprendizagem, como preconizado por Bento (2014): .

**EdB** - “[...] a área dos livros e das histórias, sempre foi um ponto de muito interesse deles, mesmo já desde o ano passado, eram mais novos. [...] eles gostam muito e eles já sabiam que, quando eu contava a história, começavam logo a apontar para o móvel onde eu tinha os livros que eles sabiam que eu lhes dava [...], se eu por alguma razão não o fizesse, eles próprios pediam, apontando [...]. Era uma rotina que eu fui fazendo e que eles tinham muito interesse em ver histórias, é por isso que este ano, pronto, quando eu lhes coloquei os livros à disposição deles, eles ficaram logo ali os primeiros dias que nós mudamos a sala e pusemos os cantinhos e que eles perceberam que agora já estavam sempre à disposição, estiveram ali muito concentrados durante muito tempo a ver os livros.”

**EdD** - “É assim, eu acho que é importante, até porque eu tenho muito a base do meu trabalho, com iniciar sempre uma atividade, ou por uma história, ou por lá está imagens, ou por um jogo, e eu acho que a leitura é muito importante, [...] a questão das imagens perceptíveis das crianças, e acho que nesta idade, o mais importante, a nível dos livros, é livros que os capturem a atenção, como por exemplo, o caso dos livros que têm aquelas imagens salientes, tipo já em 3D. Acho que quanto mais capturem, ou o livro se for interativo [...].”

**EdE** - “Eles gostam às vezes de se deitar ali nas almofadas, organizam as almofadas como eles querem. Às vezes também vêm aqui para esta mesa, para as mesas eu deixo, agarram nos livros e vêm, têm essa liberdade. Eles às vezes agarram nas histórias e eu deixo-os ou vêm para aqui, ou mesmo quando estamos em exploração livre, podem ir para a casinha, levar-nos a qualquer problema.”

**EdF** - “Então, olha, a criação de um ambiente, sim, faz sentido, não é? É mais motivador, é mais calmo, é mais apelativo. Mas, aqueles acessórios, os extras que às vezes se faz para fazer a introdução da história, isso tudo faz sentido? Sim, tudo é necessário e cativa mais, não é? E a maneira, a própria maneira como tu contas a história, também é apelador e cativa.”

Outras educadoras identificaram a necessidade de introduzir precocemente o ato da leitura e a importância da exploração dos materiais de leitura, sendo estratégias que facilitam o interesse e o desenvolvimento das crianças e que identifico que se encontram ligadas ao advogado por Mendes e Velosa (2016):

**EdA** - “Sim, bastante. Por exemplo, quando eu estou a contar uma história, por exemplo, e eles estão fixos, muitas vezes chego ao final e eles só pedem mais, e mais e mais. Muitas vezes, meto-os... acabo por explorar o livro através de várias questões, não é? E eles próprios apontam, ou viram a página e dizem o que é, qual é que é o personagem que entra, o urso ou um animal desses. E eles apontam, ou seja, ou mesmo quando não sabem o nome e perguntam

o que é e nós dizemos, nota-se a curiosidade deles e o quanto contentes ficam por descobrir mais coisas novas.”

**EdC** - “Sim, acredito. Acredito que quanto mais contacto e mais precoce eles tiverem, maior vai ser o interesse deles. Por exemplo, eles começaram a exploração das revistas e dos catálogos logo na sala de um ano. Inicialmente, nós tínhamos de trocar praticamente todas as semanas os materiais que dispúnhamos porque eles rasgavam muito, era o interesse principal deles. Com o tempo e com o incentivo por parte da equipa pedagógica, neste momento eles já conseguem retirar conclusões ao abrir os materiais que têm à disposição, já conseguem identificar objetos, cores, diferentes coisas que existem num catálogo e que no outro não existem, tal como também já se vê, na exploração dos livros, muito provavelmente durante este ano ainda iremos pôr a biblioteca à altura deles para eles usarem de forma autónoma porque eles já são muito mais cuidadosos com este tipo de material.”

**EdG** - “Acho que tem toda a influência. Porque acho que ler é extremamente importante para o desenvolvimento das crianças. E acho que isso deve ser incentivado desde pequeno, porque no futuro acho que a leitura só enriquece a pessoa, não só a nível intelectual, como escrita, erros ortográficos, tudo mais. E acho que quanto mais cedo for incentivada a leitura e o respeito pelo livro, que é isso que eu estou a tentar fazer ainda, acho que quanto mais cedo for feito, melhor. E o adulto demonstrar como é que se faz, porque nós somos o modelo para eles, nós mostrarmos como é que isso se faz e também fazemos isso todos os dias quando contamos a história.”

Ainda seria importante destacar que a educadora com mais tempo de serviço mencionou o papel crucial de um espaço apelativo e estruturado, sobretudo na sociedade atual liderada pela tecnologia, sendo necessário ter atenção à estética do espaço e aos elementos que o compõem, tal como defendem Machado e Sousa (2018):

**EdH** - “É assim, se nós queremos que as crianças sejam em que cantinho for e na leitura ainda mais, porque cada vez mais só notamos e vemos mesmo que é só tecnologia que eles têm à disposição deles fora daqui. Se queremos que eles tenham interesse, também temos que criar um espaço apelativo. E daí, pronto, é o que nós tentamos fazer. É isso mesmo, é criar um espaço em que eles gostem, acima de tudo têm de ter cor, têm que ter logo à partida livros que sabemos que eles gostem e tem resultado assim.”

### **3.1.3. A influência do espaço e das atividades propostas na exploração dos materiais de leitura**

Para a primeira questão deste tópico, a análise das respostas, independentemente da formação e do tempo de serviço, torna evidente que a frequência de interação das crianças com o espaço da leitura, em grande parte, é incitada de forma mais estruturada e regular, isto é, as educadoras afirmaram que as crianças têm a oportunidade de interagir com o espaço todos os dias e também sempre que quiserem. Algumas educadoras (EdB, EdD, EdE, EdG e EdH) mencionaram que têm o hábito de introduzir o espaço (ou o momento, no caso das educadoras D e G) da leitura na rotina diária através de atividades dirigidas que integram os livros e a sua leitura, estando esta estratégia alinhada com as ideias de alguns autores (Fernandes, s.d; Passos, 2022; Dias & Neves, 2012).

Para além de incentivar as crianças a interagirem com o espaço, a educadora A destacou que as orienta com o uso adequado dos materiais de leitura, sempre que possível, o que parece espelhar a perspetiva de Mendes e Velosa (2016).

Seria importante mencionar que as duas educadoras com menos tempo de serviço (EdA e EdC) e as duas com mais tempo de serviço (EdF e EdH) apresentam uma abordagem mais adaptada no que diz respeito ao espaço da leitura. Estas educadoras mencionaram que fazem o registo da frequência com que as crianças interagem com o espaço dedicado à exploração dos materiais de leitura, observam e documentam as preferências e as necessidades do grupo.

Relativamente aos tipos de atividades oferecidas no espaço da leitura e além da exploração autónoma dos suportes de leitura, a maioria das educadoras (EdA, EdB, EdE, EdF e EdG) dinamiza uma diversidade de atividades interativas e aliciantes para as crianças, que incluem, para além da própria leitura de histórias, visitas à biblioteca, histórias cantadas, o teatro, a reprodução para o papel, a robótica e a introdução de fantoches. Estas abordagens refletem a intenção de tornar o espaço da leitura num ambiente que permite oferecer diferentes atividades e momentos e que seja capaz, tal como sublinha Bento (2014), de se adaptar aos interesses e necessidades das crianças.

Apesar de não terem especificado, as restantes educadoras (EdC, EdD e EdH) afirmaram que também dinamizam atividades, tendo como base as necessidades e os interesses das crianças e certos temas, cuja principal finalidade é que as crianças vejam o espaço da leitura e o ato de ler como um momento prazeroso e divertido, tal como sugere Coutinho (2010).

A análise das respostas para esta questão mostra dois tipos de abordagens no que toca à frequência de atividades relacionadas com o espaço da leitura que se

alternam entre a forma sistemática e a ocasional, o que poderá depender da formação e/ou do tempo de serviço das educadoras. Para a primeira, a sistemática, a maioria das educadoras (EdA, EdB, EdE, EdF, EdG e EdH) admite manter uma abordagem mais estruturada, incluindo atividades relacionadas com o espaço de forma planeada e regular, como sugerem Machado e Sousa (2018). Para a segunda, a ocasional, as restantes educadoras (EdC, EdD) utilizam uma abordagem mais aleatória, em que adaptam as atividades às condições climáticas, às necessidades e interesses das crianças e aos temas específicos a desenvolver.

#### **3.1.4. O conceito de literacia emergente, os pré-requisitos das crianças e as estratégias**

A análise das questões para esta categoria revelou alguma diversidade de conhecimentos sobre o conceito de literacia emergente, os pré-requisitos e as estratégias, refletindo o tempo de serviço, as abordagens pedagógicas e as formações iniciais e contínuas de cada educadora.

Em relação à educadora A, alinhada com as ideias de Machado e Sousa (2018), esta mostra um conhecimento mais prático e focado em estratégias que envolvam todo o grupo na exploração e compreensão das histórias, em que destaca alguns pontos essenciais, tais como o reconhecimento da importância das narrativas, da atenção e memória das crianças, a exposição de elementos visuais pelo ambiente educativo e o uso de diferentes métodos para contar histórias. Este conhecimento também está ligado às ideias de Mata (2008), que destaca a importância da interação recorrente entre os adultos e as crianças para as novas descobertas e constante aquisição de conhecimentos:

**EdA** - “Quando, por exemplo, faço a questão: “O que é que estivemos a fazer ontem?” e depois nota-se logo o que é que foi mais impactante e o que é que não foi [...]. Por exemplo, o que é que eu gosto de fazer, por acaso naquele ainda não fiz, que é sempre colocar o nome das histórias e do autor, perto dos sítios das atividades. Pronto, outra das coisas que também remete um bocadinho para isso, a sala em si não está decorada como é costume, eu gosto muito de decorar tudo com as coisas feitas por eles, pronto. Por exemplo, nesta sala, há dois anos, uma das coisas que eu tinha aqui exposto era os três porquinhos e o Lobo Mau estava ali ao fundo. E eles, cada vez que olhavam, diziam sempre “é os três porquinhos, um vive numa casa assim, outro na casa assim e outro na casa assim”, ou seja, foi uma história que lhes criou impacto. Pronto, é essas histórias que eu tento criar impacto neles, seja de que forma, seja através de

fantoches, seja através de dramática, seja através de só mesmo do conto normal, que crie impacto neles que é para eles também aprenderem mais.

Duas educadoras mencionam a importância do contacto precoce das crianças com os materiais de leitura, sendo fundamental para o futuro das crianças. Esta abordagem está associada a Mendes e Velosa (2016) que afirmam que o contacto precoce e de modo sistemático é essencial na construção dos alicerces para a aprendizagem da leitura e da escrita, permitindo que as crianças mantenham contacto com o código escrito e os seus significados:

**EdB** - “A literacia emergente acontece desde muito pequeno, portanto é importante este contacto com as histórias e com os livros mais precocemente possível. Esta área é, para mim, das mais fundamentais [...], mas a da literacia só não acontece se não for disponibilizada, se não for trabalhada [...]. Para a literacia e o facto de os miúdos começarem a gostar de livros e de ouvir histórias e de ver histórias, desde muito cedo é muito importante para depois o futuro deles.”

**EdF** - “Literacia emergente é o contacto que tu proporcionas à criança logo muito cedo, ou seja, pode ser através de imagem, pode ser através do brinquedo, o próprio brinquedo. Estás a mostrar o brinquedo. Bola, carro, o próprio livrinho que ele está a manusear, quer aqueles livrinhos de banho, logo aí no banho que se pode usar, não é qualquer um que se pode usar no banho. Aqueles livrinhos com as texturas, os dos sons também.”

Para a educadora C, o conceito de literacia emergente está ligado às experiências na rotina, com o cuidado de introduzir a escrita e a leitura nas atividades diárias, permitindo que as crianças contactem com o significado das letras e dos sons, utilizando uma abordagem mais contextualizada, tal como defende Grosso (2015). A educadora E compartilha a mesma opinião, utiliza estratégias que possibilitam às crianças relacionarem as experiências vividas por elas com imagens, leitura e escrita, sendo estas estratégias mencionadas por Passos (2022). As abordagens utilizadas por ambas as educadoras incorporam o conceito de literacia emergente na rotina diária das crianças, permitindo uma compreensão e participação mais ativa:

**EdC** - “Então é assim, eles têm muito contacto com o que surge no dia a dia, nós temos muito a preocupação de durante as atividades fazer uma conexão sempre com a escrita e daí conseguir que eles estejam em contacto com as letras que façam sentido para eles. Depois é com aquilo que surge no dia a dia, a temática muitas vezes foi como eu disse, acabamos por ler

esta história e foi de encontro àquilo que nós estávamos a trabalhar agora em sala, inevitavelmente é uma curiosidade muito grande para eles agora, os números, as cores, as frutas, assim os objetos mais do quotidiano.”

**EdE** - “Uma pergunta difícil. Eu acho que é este da leitura emergir na nossa rotina diária, em vários contextos e não só propriamente nos livros. Eu tento, por exemplo, quando estou a escrever, escrever com eles. Ainda hoje estive a fazer juntar as fotografias e à medida que eles estavam, quem queria juntava-se, quem não queria não era obrigado a isso, e eu escrevo, à medida que escrevo vou falando. E eles têm esse contacto com a escrita e neste caso com a leitura. Temos também o nosso momento da leitura de manhã, da história. Eles identificam-se e ajudam-me a colar. E eu, por exemplo, aqui estava a escrever e estava a ler. Ver a árvore, Natal, e eles dizem, é o Natal, é o Natal. E às vezes meto mesmo excertos que eles dizem, mas tento sempre fazer isto com eles. Sempre que faço isto, faço com eles. E eles interessam-se bem logo. Eu utilizo imensa fotografia e depois junto sempre o texto. Claro que eles não sabem ler, como é óbvio. Mas eles sabem que isto foi as experiências que eles vivenciaram.”

Noutra perspetiva, a educadora D afirma que a literacia emergente pode ser interpretada como uma estratégia mais adaptada e contextualizada às características e necessidades das crianças, começando e focando-se sobretudo na imagem. De facto, este aspeto é mencionado por Coutinho (2010) que nos fala da exploração e interpretação de imagens e na adaptação das atividades dirigidas no momento, adotando estratégias que respondem ao interesse e captem a atenção das crianças:

**EdD** - “[...] eu acho que em fase de creche não é tão importante a questão da parte gráfica, mas mais calhar a questão das imagens, da exploração das imagens e de ir ao encontro das necessidades que as crianças precisam. Porque, pronto, também é assim, cada criança é uma criança, cada grupo é um grupo. Emergente, depende do contexto, acho que ali no momento, qual é o fator que vai de encontro ao que eles estão a necessitar naquela altura, até porque é assim, posso estar a apresentar uma coisa que até que não seja assim, tanto agrade eles, e eu tenho que naquele momento arranjar estratégias para captar e para puxar a atenção nesse sentido.”

As duas últimas educadoras, G e H, referem que é necessário ter uma grande variedade de materiais de leitura e que estes sejam capazes de promover o interesse e o gosto pela leitura, como apontado, a título de exemplo, por Bento (2014). A primeira educadora dá mais destaque aos materiais relacionados com a leitura efetiva, uma vez que acredita que influenciam o envolvimento das crianças. A educadora H menciona

que a integração de um momento destinado à leitura na rotina diária das crianças incentiva o interesse e o prazer pela leitura, independentemente do tipo de materiais de leitura, desde que seja com contacto frequente e materiais variados, o que reflete os ideais de Moreira e Gamboa (2015):

**EdG** - “[...] é histórias, é os fantoches, é o contacto com tudo o que é coisas de leitura, de letras, de revistas, de jornais, de... Tudo o que seja coisas relacionadas com leitura.”

**EdH** - “Literacia emergente..., aquele gosto que eles têm pela exploração e pela própria... tentarem perceber o que está, não sei se é isso. Se é o que está muito, já se nota, porque o grupo não é... são de dois anos, mas têm crianças com dois anos... têm crianças que terminaram o ano passado a fazer dois anos e têm crianças que já vão fazer três agora. E há quase um ano de diferença e os interesses notam-se, a maturidade, os interesses de uns e de outros. Há crianças que já têm vontade, veem a história e vêm perguntar, não perguntam de forma direta, mas veem com o livro porque têm interesse de saber o que é que ali está. Porque aquela imagem sugere-lhes alguma coisa e querem saber o que é que está ali. Há outros que só veem os livros. Mas quanto mais contacto tiverem, quanto mais histórias ouvirem, quanto mais lerem para eles, mais vontade eles irão ter e mais se irá começar esse gosto. É esta a minha...É o que a experiência me diz e é esta a minha opinião.”

Para as duas últimas questões foi solicitado que as educadoras mencionassem alguns pré-requisitos que identificassem nos seus grupos referentes à literacia emergente e também que referissem que estratégias utilizavam para incentivarem as crianças a adquirir ou desenvolver os comportamentos mencionados, indo ao encontro das afirmações de Fernandes (s.d). As seguintes respostas das entrevistadas revelaram alguns pontos de convergência em relação às abordagens e perspetivas, ou seja, a maioria das educadoras mencionou comportamentos relacionados com o interesse na manipulação efetiva dos materiais de leitura, tais como: a curiosidade espontânea das crianças, a forma como as crianças exploram e manuseiam os materiais de leitura e as associações entre as imagens e/ou fotografias com palavras e/ou sons.

A EdA mencionou que um dos comportamentos que observa no seu grupo é a capacidade para recordar narrativas marcantes, como “A Raposa e as uvas”, e, também, a de identificar elementos relacionados com as histórias e/ou atividades que realizaram em momentos anteriores. Como estratégias, esta educadora utiliza sobretudo fantoches, a dramatização e suspense em todo o ato da leitura, alinhando-se a Dias e Neves (2012). Esta prática lúdica desperta a curiosidade das crianças e é capaz de as

envolver emocionalmente nas narrativas, o que poderá estimular a memória e a associação de palavras a imagens, tal como indica Passos (2022).

- Pré-requisitos: “Por exemplo, uma das histórias que eles mais gostaram este ano, foi aquela, “A Raposa e as Uvas”, e quando, por exemplo, houve aí um tempo que nós perguntámos vários animais e até tinham um rabo parecido com o da raposa e tudo era raposas para eles. Por exemplo, eles apontavam e diziam estivemos a fazer a raposa e as uvas, eles próprios diziam, apontavam e diziam, pronto.” (EdA).
- Estratégias: “[...] a primeira coisa que eu costumo fazer sempre é esconder os livros e faço sons, ou seja, como se estivesse a bater à porta no livro, como o tenho debaixo da bata, vou puxando. [...] aquele ar de espanto e vem aí surpresa e eles próprios agora falam, não é? Dizem “supesa” [...]. Quando eu levanto a bata toda e viro com a capa para eles, se for algo que eles conheçam, dizem logo “é o cão; é o gato; é o periquito” [...]. Pronto, então através desses pequenos coisas, é ir buscar as músicas que tentamos, seja da raposa, seja do urso, de modo que eles consigam fazer a interação entre a história e as músicas, que é também para eles perceberem.” (EdA).

A EdB refere alguns pré-requisitos relacionados com a curiosidade da criança na exploração dos materiais de leitura e a sua capacidade de imaginar histórias a partir dos fantoches e/ou das imagens que observa. Para incentivar estes pré-requisitos, a educadora valoriza a construção de um ambiente que seja motivante, com acesso a todos os tipos de materiais de leitura, e a utilização de histórias para introduzir ou aprofundar temas do interesse do grupo, como, de resto, sugerido por Bento (2014).

- Pré-requisitos: “É o trabalho da leitura, nós irmos mostrando livros, eles irem começando a perceber que aquelas palavras dizem coisas e que nós podemos criar histórias, ou imaginar e contar pelas palavras delas [...]. Nós ali podemos dar asas à imaginação e eles podem criar coisas, quando se dão os fantoches para a mão, eles podem fazer um sem número de coisas, não tem história nem nenhuma base [...] podem imaginar e podem criar muita coisa só com aqueles fantoches na mão.” (EdB).
- Estratégias: “Acho que o facto de ter o espaço já é muito motivante para eles, é muito bom e o facto de terem este gosto. Tanto que a minha porta é o “Era uma vez...”, é um bocado o livro aberto, portanto vamos lá descobrir através dos livros

porque é sempre um fator muito motivante para eles e aproveito sempre este fator motivante para eles que é os livros, para ir pegar em temas ou ir levantar questões ou ir abordar temas que quero e que também são importantes, mas através deste fator que é para eles motivante. [(...)] Estes pré-requisitos para a leitura acontecem desde pequenos e quanto mais pequenos nós lhes dermos livros, revistas, diferentes suportes de leitura e de escrita, são importantes.” (EdB).

A EdC destacou a capacidade do seu grupo na associação das imagens às palavras, em catálogos e revistas, e de fazer a conexão entre as narrativas e as experiências diárias; estas são estratégias que vão ao encontro das ideias de Moreira e Gamboa (2015). Para estimular estes comportamentos, a educadora foca essencialmente a sua prática no contacto precoce das suas crianças com a leitura, com o intuito de criar momentos positivos com este ato e também encaixar a escrita na rotina das crianças:

- Pré-requisitos: “Então é assim, eu acho por exemplo os catálogos foi uma coisa muito importante para eles porque acabou por ser uma ligação com um tipo de literatura e com os objetos do quotidiano porque eles encontravam, por exemplo nos catálogos da mercearia, encontravam comida que comem todos os dias e acabavam por fazer a conexão e depois a partir daí percebiam que havia imagem e que havia palavras escritas debaixo da imagem e fazer uma associação. Quase que fomos buscar ao catálogo aquilo que se vai buscar aos livros infantis, em que temos a imagem e o que é que está escrito e fazemos a conexão entre as duas coisas e eles, foi todo este processo de fazer uma ligação, uma ponte entre o dia a dia deles e as aprendizagens efetivas que estamos a fazer dentro da sala e aquilo que estamos a ler para que faça sentido e depois também não forçar a leitura para ser bengala para fazer outras atividades para que também fosse um momento de prazer que eles pudessem desfrutar e perceber que podiam fazer aquilo só porque querem fazer.” (EdC).
- Estratégias: “Uma introdução precoce à leitura, tal como eu disse, fizemos na sala de um ano ainda, logo em janeiro. Criar experiências positivas. Associar com frequência a escrita ao que nós fazemos diariamente para eles perceberem que é uma coisa que faz sentido e que lhes transmite ideias daquilo que se passa no nosso dia a dia. E acho que passa muito por aí.” (EdC).

A EdD mencionou alguns comportamentos das crianças mais velhas da sala, como a capacidade de memorizar a sequência das histórias e de responder a perguntas sobre as narrativas. Para incentivar estas atitudes, a educadora adapta as suas estratégias tendo em conta os interesses do grupo, recorre sobretudo à repetição para estimular a memória e a compreensão, sugerindo uma abordagem baseada na observação, como menciona Passos (2022):

- Pré-requisitos: “Não tenho comportamentos assim. Porque lá está, eu apresento as coisas e depois tento adequar à questão dos interesses deles. E quando eu vejo que eles não estão voltados para aquilo, eu tento arranjar outras estratégias para dinamizar a atividade.” (EdD).
- Estratégias: “O que eu normalmente faço é, quando eu conto uma história, eu depois no final faço-lhes algumas pequenas perguntas ou vou-lhes dando algumas dicas para ver se realmente ficou lá alguma coisa. E eles conseguem. Normalmente são sempre os mais velhos que me respondem nesse sentido [(...)]. Vamos contar uma história em que entram vários animais e eu tento, e agora o que é que ele fez? E a seguir quem é que vem? E eles conseguem, ou seja, no fundo, na cabeça deles, eles conseguem ter a perceção do início, do meio e do fim na história, nesse contexto. Da ordem, por exemplo, das personagens terem aparecido [(...)]” (EdD).

A EdE aponta pré-requisitos ligados ao cuidado que as crianças têm ao explorar os materiais de leitura e o uso do brincar ao faz de conta, ao imitar a própria educadora na hora do conto, comportamentos que estão mencionados no *Manual de Processos-Chave para a Creche* (Segurança Social, 2010). Para estimular estes comportamentos, a educadora utiliza estratégias como a leitura expressiva e a criação de ligações com significado entre as histórias e a rotina das crianças. Valoriza, igualmente, a presença destes materiais no dia a dia das crianças, com o objetivo de se familiarizarem com a linguagem escrita:

- Pré-requisitos: “Eles já são capazes de folhear. Já lhes expus alguns livros de sem ser de folha rija, mais dura, mais fininha, ditos normais. E eles já conseguem folhear sem rasgar. Já adquiri, já vi eles, observei-os a contarem histórias aos amigos. Eles sentarem, como eu costumo fazer com eles e a contarem, inclusive com as bonecas da casinha, porem uma ou duas. E com a história, como se estivessem eles a contar. Os nomes, eles associam. A imagem tem o nome,

apesar de eles não lerem. Eles sabem que está lá alguma coisa. Não é só a imagem. Apesar de não saberem, acompanham sempre com o nome. E há de haver um dia que eles vão associar. Que é a identificação.” (EdE).

- Estratégias: “Aqui é a leitura. A leitura também sempre é muito expressiva. Não ler só por ler, mas envolvê-los nesta leitura, nas histórias. Eles já conseguem associar algumas histórias. Já sabem o que é que nós vamos buscar na biblioteca. Fazer aqui algumas associações. O escrever com eles. E ter sempre presente na sala, mesmo que eles não saibam ler. Ter sempre presente a escrita.” (EdE).

A EdF identificou alguns comportamentos relacionados com o prazer e o interesse das crianças ao manipularem os livros de um tema que elas apreciem, o que vai estimular ainda mais a sua descoberta e exploração. A educadora recorre a histórias contadas, o uso de materiais visuais e valoriza sobretudo o espaço e que tipo de estímulos poderá oferecer, indo ao encontro do defendido por Marchão (2013) e Bento (2014):

- Pré-requisitos: “O gosto, primeiro de manejar o livro e buscá-los. Isso é um pré-requisito. O interesse por, se eles não tiverem interesse nenhum por mexer no livro e tentar perceber o que é que aquilo nos transmite, eles não vão ter aquele gosto por aprender. O saber que, através dali, há conhecimentos, há quando eles parecem com o livro todo rasgado. Aí, não se pode ler, e agora? Como é que é? Temos de ir ao senhor doutor, etc. Tentar valorizar o livro e o conhecimento que ele transmite, seja em formato livro, seja em formato musical, seja em formato que for.” (EdF).
- Estratégias: “Ah... muitos livros, muitas histórias contadas, muitas imagens e tudo que está na sala é certo para isso, desde brinquedos, desde brincadeiras que a gente faz com eles, os próprios objetos em si, tudo serve para.” (EdF).

A EdG referiu as diferenças que observa no seu grupo, desde crianças que ainda se encontram na fase de explorar o mundo com a boca e outras que já têm a capacidade de explorar os livros e dar significados às imagens que os compõem. Utiliza sobretudo a leitura de histórias e o diálogo aberto com as crianças como estratégias para promover estes comportamentos, o que poderá estimular não só o desenvolvimento da linguagem como também da literacia emergente, tal como defende Fernandes (s.d):

- Pré-requisitos: “Alguns ainda têm essa tendência de morder, outros de rasgar, mas alguns já conseguem estar com o livro, assim, e a desfolhar, e a ver as imagens, e a... quase a contar, o que estão a ver. Identificam as... As imagens, é um cão aí, enquanto que outros ainda mordem, rasgam.” (EdG).
- Estratégias: “[...] é a leitura de histórias. E também acho que é o diálogo, também é bastante importante. Se costuma ter um diálogo, assim, aberto com elas [...]” (EdG).

A EdH destacou uma observação que recolheu no seu grupo, a mudança de comportamento das crianças com os livros. À medida que as suas crianças possuem mais interesse por estes materiais, passa do manuseio superficial para uma exploração mais significativa e atenta. Também mencionou que algumas crianças costumam posicionar-se de barriga para baixo, o que poderá ser um indicador para este tipo de exploração. Para promover estes comportamentos, a educadora dá destaque à leitura em grande grupo e a dar a visão às crianças de que os livros podem ser considerados fontes de conhecimentos e diversão, como sugerido por Mendes e Velosa (2016):

- Pré-requisitos: “Então é assim, há crianças que, quando já estão à vontade com os livros, é engraçado, há algumas que estão sentadas e ali estão, vão buscar um, tira, põe, tira, põe, mas não se nota aquele interesse. Quando as crianças se deitam no chão, de barriga abaixo, e ficam ali um tempo a ver, a folhear, a folhear, a folhear, é engraçado, nota-se que ali o interesse já é outro e aí nota-se uma mudança de comportamento quando já têm o interesse.” (EdH).
- Estratégias: “[...] a melhor forma é dar-lhes livros, mostrar-lhes livros, passar-lhes a ideia que tudo pode ser visto e aprendido num livro. Tudo pode partir do livro.” (EdH).

Ao comparar algumas perspetivas, conclui-se que, embora as entrevistadas reconheçam a importância de introduzir os materiais de leitura precocemente para envolver e estimular as crianças a terem comportamentos emergentes no que diz respeito principalmente à leitura destes materiais, existe alguma diversidade nas suas perspetivas de pré-requisitos e, conseqüentemente, na escolha das estratégias mais eficazes. Algumas participantes destacaram mais o papel dos livros e do espaço da leitura, enquanto outras dão mais importância às narrativas e às interações como métodos cruciais para o desenvolvimento da literacia. Para além disto, as educadoras

com mais experiência profissional, EdF e EdH, mencionaram estratégias mais estruturadas, em que o ponto central é o próprio livro. Por outro lado, algumas educadoras com menos tempo de serviço, EdC e EdE, dão destaque a abordagens mais espontâneas que estejam relacionadas essencialmente com as vivências das crianças. Para concluir, as perspetivas de todas as educadoras procuram responder às necessidades e interesses dos seus grupos. É possível identificar um consenso acerca da importância de proporcionar momentos e criar um ambiente que estimule os comportamentos das crianças e de adaptar estratégias às características individuais e gerais do grupo.

### **3.2. Conclusão do exercício investigativo**

Ao longo de toda a componente investigativa, tive a oportunidade de aprofundar dois temas que considero bastante pertinentes em contexto de creche, a organização do espaço da leitura e também a literacia emergente, tendo como base perspetivas e opiniões de algumas educadoras.

Ao recorrer à análise e discussão dos resultados apresentados no ponto anterior, apresento as principais conclusões do estudo, tendo em conta os objetivos definidos. Para o objetivo i), as estratégias gerais que se destacaram na organização do espaço, as educadoras mencionaram a importância de existir um espaço acessível dedicado à exploração dos diversos materiais de leitura, que também seja acolhedor e que desperte a atenção e o prazer pelo ato de ler. Consideram também que a organização dos materiais de leitura, o espaço e a disposição de acessórios (almofadas, tapetes, mantas) podem incentivar a exploração autónoma, o desenvolvimento do respeito pelos materiais e o interesse pelo livro. É importante reconhecer estas estratégias ligadas a uma prática flexível de estruturação do espaço dedicado à leitura e tudo o que o compõe, com o intuito de promover um desenvolvimento da literacia emergente nas crianças e que sejam capazes de adotar hábitos imprescindíveis para o futuro. Isto é, uma reestruturação constante e uma adaptação às necessidades e interesses do grupo são elementos essenciais para manter um ambiente educativo enriquecedor e estimulante para a aquisição e consolidação de aprendizagens, fundamentais no desenvolvimento global das crianças.

Relativamente à influência da organização do espaço da leitura no interesse das crianças pelos materiais, o objetivo ii), as respostas reforçaram a ideia de construir um ambiente acolhedor e oferecer atividades que estimulem a curiosidade e a interação

espontânea das crianças com os livros, ou seja, para captar a atenção e o interesse da criança seria necessário construir um espaço estimulante visualmente e interativo, bem como proporcionar atividades estruturadas e dinâmicas.

Para o objetivo iii), as educadoras assumiram a literacia emergente de maneiras diferentes; algumas associaram o seu conceito à aquisição de comportamentos iniciais relacionados com a leitura e a escrita, focados principalmente na leitura, como a manipulação dos livros e a associação de imagens e significados. Outras educadoras, por outro lado, destacaram mais a importância dos materiais diversificados de leitura na rotina das crianças para promover aprendizagens estimulantes e com significado .

Por fim, para o objetivo iv), pré-requisitos e estratégias para incentivar a literacia emergente, as educadoras identificaram a capacidade das crianças de reconhecer e associar as imagens às palavras, a exploração cuidadosa dos livros e o envolvimento das crianças nas narrativas. As estratégias que mais se destacam para incentivar estes comportamentos são: as educadoras utilizavam o conto diário, o diálogo, o uso do teatro/dramatização das histórias e a realização de atividades que envolvem os materiais de leitura.

Para enriquecer esta investigação e aprofundar a compreensão sobre o impacto do espaço da leitura na promoção da literacia emergente, faria algumas alterações, tais como: utilizar uma amostra mais diversificada, incluindo educadoras com diferentes tempos de serviço e formações, o que poderia oferecer perspetivas ricas e diferentes; envolver as crianças na investigação, ao dinamizar uma sessão com diferentes materiais de leitura, observar e identificar pré-requisitos nas crianças referentes à literacia emergente.

Em suma, a análise de todo o conteúdo reforça que, efetivamente, a organização do espaço da leitura e as atividades que nele surgem influencia o desenvolvimento da literacia emergente em crianças que frequentam salas de dois anos, uma vez que, ao adotar estratégias como a criação de um ambiente afável, atividades dinâmicas e apresentar os materiais de leitura como recursos indispensáveis, se conseguirá despertar o interesse das crianças pelo ato de ler e, assim, promover o desenvolvimento da literacia em creche.

### **Parte III – Reflexão final**

Esta última etapa do Mestrado em Educação Pré-Escolar representa a conclusão de um momento marcante na minha vida, não apenas no âmbito académico, mas igualmente no profissional e pessoal. Ao olhar para trás, preciso de reconhecer o percurso desafiador que realizei enquanto aluna e celebrar o facto de o concluir enquanto educadora de infância, preparada para assumir as responsabilidades desta profissão exigente e, acima de tudo, enriquecedora.

Ao longo destes dois anos, refleti intensamente sobre o que significa realmente ser educadora. Para além das competências mais técnicas, como observar, interpretar e planear, percebi que ser educadora também é cuidar, é saber ouvir, é acolher, é brincar, é ensinar e é aprender. É uma profissão que exige uma certa coerência entre a emoção e a razão, exige muita dedicação, reflexão e crescimento.

Enquanto futura profissional dedicada à educação de crianças dos zero aos seis anos, acredito seguramente no papel fundamental dos educadores nas primeiras aprendizagens e no primeiro contacto com o meio envolvente das crianças. As experiências vivenciadas ao longo dos três estágios profissionais, em creche e pré-escolar, foram cruciais para moldar neste momento inicial a minha filosofia educativa. Permitiram-me não só reconhecer a importância do uso de uma prática pedagógica que respeite as crianças e que responda às suas necessidades e interesses, mas, também, desenvolver bases como a adaptação, a flexibilidade e a constante reflexão.

Os estágios em creche, em particular, tiveram um papel mais decisivo na escolha do tema da componente investigativa presente neste relatório, uma vez que as experiências que tive com estas crianças despertaram a curiosidade de aprofundar de que modo é que os espaços cuidadosamente organizados podem influenciar o prazer pela exploração dos materiais de leitura e promover o desenvolvimento de competências num momento inicial relacionadas com a literacia emergente.

A componente investigativa desempenhou um papel central na realização deste relatório, ao proporcionar-me a oportunidade de conversar com oito educadoras, permitindo conhecer diferentes perspetivas sobre os conceitos desde a organização do espaço dedicado à exploração dos materiais de leitura até aos pré-requisitos da literacia emergente, o que possibilitou o enriquecimento dos meus conhecimentos e da minha prática, através da troca de opiniões e estratégias com algumas educadoras. Gostaria de mencionar a passagem por todas as etapas da componente investigativa que de

algum modo contribuíram para a minha formação inicial, desde a revisão da literatura, passando pelos procedimentos e chegando à análise e discussão dos dados recolhidos.

Foi possível também aprofundar a importância da organização do espaço educativo, dando destaque ao da leitura; com efeito, enquanto futura educadora, comprovo que o modo como o espaço é planeado influencia diretamente a vontade das crianças em explorar os materiais de leitura. No futuro, pretendo adotar uma prática mais intencional na planificação do espaço da sala para garantir que os materiais de leitura estejam completamente acessíveis às crianças, que seja um espaço esteticamente apelativo e confortável e que transmita segurança e momentos de relaxamento, para promover a autonomia e o contacto precoce e frequente com o material escrito.

Em harmonia com os estudiosos citados, realço a importância da literacia emergente nestas idades e, conseqüentemente, o papel do educador ao adotar estratégias que facilitem a sua promoção. Falamos de atividades sistemáticas como a leitura de livros, a exploração de imagens e escrita e a integração da família neste processo que pretendo tornar realidade. É muito mais do que explorar livros; é criar um espaço em que todas as crianças possam interagir com a linguagem escrita.

De ponto de vista geral, esta investigação fortaleceu os meus conhecimentos sobre o papel do educador, enquanto indivíduo indispensável na criação de oportunidades de aprendizagem, e a minha convicção da indispensabilidade da reflexão sobre as práticas - se feita colaborativamente, tanto melhor - para mais contribuir para o desenvolvimento e educação das crianças na primeira infância, tendo sempre em consideração as necessidades e os interesses de cada uma.

Para concluir, este relatório final de curso representou uma jornada de crescimento e de descoberta. A articulação entre a investigação e as práticas permitiu consolidar aprendizagens e aprofundar as reflexões em relação ao meu futuro enquanto educadora.

## Referências bibliográficas

- Almeida, A. (2007). Abordar o tema “Animais” no Pré-Escolar: tendências e recomendações. Em CIANEI – 2.º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância (pp. 561-568). Gailivro.
- Álvares, M. (2021). *Introdução à investigação quantitativa e análise SPSS*. Universidade Aberta.
- Araújo, S. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. Em Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.
- Assembleia-Geral, R. (1959). 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959. *Declaração dos Direitos da Criança*.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta, Lisboa.
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista. *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*, 2, 13-36.
- Bento, D. E. C. (2014). *Débora, qual foi o livro que trouxeste hoje? A potencialidade dos livros na educação pré-escolar*. Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projetos – Guião prático*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coutinho, S. I. (2010). *A adaptação em creche*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Algarve.
- Dias, C. & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. Em Silva, C. V. D., Martins, M., & Cavalcanti, J. (2012). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas Práticas*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Fernandes, P. (S.d). *Literacia Emergente e contextos educativos*. [https://www.ensinobasico.com/attachments/article/598/Artigo\\_PauloFernandes\\_OMB.pdf](https://www.ensinobasico.com/attachments/article/598/Artigo_PauloFernandes_OMB.pdf)
- Folque, A., M. & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. Em Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2018). A Educação em Creche: Os Desafios das Pedagogias com Nome. Em Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.
- Glória, A. M. S. F. (2015). A atividade lúdica como mediador de aprendizagem no processo de transição do pré-escolar para a escolaridade básica (Dissertação de Doutoramento). Instituto Politécnico de Santarém, Santarém.
- Grosso, A. C. R. (2015). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar: a linguagem e a literacia emergente na educação de infância*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Évora, Évora.
- Lei n.º 2/2022, de 3 de janeiro: Diário da República n.º 1/2022, Série I.
- Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. Em Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.

Machado, I. & Sousa, J. (2018). Organização do Espaço e Materiais Educativos na Pedagogia-em-Participação para a Educação em Creche. Em Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.

Marchão, A. (2013). *O lugar dos livros no jardim de infância*. *Aprender*, (33), 25- 34. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, A., M. & Araújo, B., S. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). The case study as research strategy in education. *EduSer: revista de educação*, 2(2), 49-65.

Mendes, T. & Velosa, M. (2016). *Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar*. *Pro-Posições*, 27, 115-132.

Ministério da Solidariedade e da Segurança Social [MSSS] (2011). Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto: *Normas reguladoras do funcionamento e das instalações das creches*. Diário da República, 1.ª série, n.º 167, 4338-4343

Moreira, M. R., & Gamboa, M. J. (2015). *Brincar com livros em contexto de creche: escolhas e interações das crianças*. IPCE, 261.

Mousinho, R., Schmid, E., Pereira, J., Lyra, L., Mendes, L., & Nóbrega, V. (2008). *Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso*. *Revista Psicopedagogia*, 25(78), 297-306.

Oliveira-Formosinho, J. (2018). *Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche*. Em Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.

Passos, L. D. C. (2022). *Literacia emergente: avaliação e estimulação das habilidades da consciência fonológica no pré-escolar, como fator significativo para a aquisição da leitura e escrita*. (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Fernando Pessoa, Porto.

Piaget, J. (1999). *Seis Estudos de Psicologia*. 24ª Edição Revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Post, J. & Hohmann, M. (2007). Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Fundação Calouste Gulbenkian, 3.ª edição, Lisboa.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). Educação de Bebés em Infantários (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Em Eichmann, L. M. L. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. (Dissertação de Doutoramento). Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação, Portalegre.

Post, J; Hohmann, M. & Epstein, A. (2011). *Tender care and early learning: Supporting infants and toddlers in child care settings* (2<sup>nd</sup> ed.). Ypsilanti, MI: HighScope Press. Em Araújo, S. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. Em Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.

Russo, R. D. F. S. M., & da Silva, L. F. (2019). *Aplicação de entrevistas em pesquisa qualitativa*. *Gestão e Projetos: GeP*, 10(1), 1-6.

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

Silva, S. R. R. D., & Ramos, A. M. (2014). Leitura do berço ao recreio: estratégias de promoção da leitura com bebés. Em VIANA, Leopoldina, F., Ribeiro, I. & Baptista, A. *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Coimbra: Almedina, pp 149-174.

Silva, S., & Dixe, M. D. A. (2020). *Sebenta de apoio à Unidade Curricular de Investigação II: Conteúdo Programático P3–Investigação Qualitativa*. Politécnico de Leiria, Leiria.

Social, S. (2010). *Manual de processos-chave para a creche*. (2ª edição). Lisboa: Ministério da Segurança Social.

Vieira, M. T. F. A. S. (2008). *Amostragem*. Departamento de Matemática. Universidade de Aveiro, Aveiro.

## Anexos

### Anexo A - Guião de entrevista

#### Guião de Entrevista

<b>Assunto</b>	<b>Objetivo(s)</b>	<b>Estudo(s)</b>	<b>Questões</b>
<i>Introdução da entrevista.</i>	- Iniciar a entrevista com alguns aspetos essenciais para a realização da mesma.		<b>a)</b> Informar a entrevistada sobre o âmbito do estudo e os seus objetivos; <b>b)</b> Pedido da leitura e assinatura do consentimento informado; <b>c)</b> Pedido de autorização para gravação da entrevista.
<i>Informações gerais sobre a entrevistada.</i>	- Conhecer algumas informações sobre a(o) entrevistada(o), a nível pessoal e profissional.		<b>1.</b> Qual a sua idade? <b>2.</b> Qual a sua formação académica? <b>3.</b> Quanto tempo de serviço tem? <b>4.</b> Tem alguma formação especializada? <b>5.</b> Que faixa-etária está a acompanhar neste momento? <b>6.</b> Qual o(s) modelo(s) pedagógico(s) que segue?
<i>Informações gerais sobre a prática pedagógica.</i>	- Identificar o(s) modelo(s) pedagógico(s) que adota.		
<i>Espaço físico da leitura e a sua organização.</i>	- Saber se a sala tem algum espaço dedicado à exploração dos livros e se possui um nome específico; - Saber como se encontra organizado e os materiais que o compõem; - Saber a quantidade de livros; - Saber se acrescenta livros e com que frequência;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O ambiente deve ser preparado com materiais atrativos, que estimulem a linguagem oral da criança e contribua para um desenvolvimento de princípios e conhecimentos fundamentais da aprendizagem da leitura e a escrita. Podem ser usados como recursos livros, revistas, jornais, materiais de suporte escrito em que o educador expõe, lê, estimula a expressão oral do que estão vendo, pedindo para levantar hipóteses</li> </ul>	<b>7.</b> A sala dispõe de um espaço dedicado à exploração dos livros? <b>a.</b> Possui um nome específico? <b>8.</b> Como é que esse espaço está organizado (informações relativas à disposição dos livros, cadeiras, almofadas, tapete, decorações, entre outros que ache pertinentes)? <b>9.</b> Quantos livros, em média, estão disponibilizados para as crianças?
	- Saber se é possível encontrar outros materiais de leitura sem ser livros de narrativa; - Em caso negativo, saber se consideraria acrescentar.		acerca do uso da leitura e escrita. (Passos, 2022, pp. 13-14); <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Com efeito, na creche, por exemplo, apesar de começarem a ser mais frequentes continuam a ser escassas as situações de contato com livro, com a literatura e com a leitura, dependendo quase sempre da boa vontade das iniciativas individuais e da recetividade e acolhimento recebidos por parte das instituições e dos seus agentes.” (Silva &amp; Ramos, 2014, p. 152);</li> <li>• “(...) o adulto deve criar contextos educativos que promovam e facilitem o contacto com diversos suportes de leitura – revistas, jornais, livros de diversa tipologia – e deixar as crianças manusearem livremente esses materiais diversificados, de modo a estimular a sua curiosidade sobre o impresso. Mas deve fazê-lo igualmente de forma consciente e com intencionalidade pedagógica,” (Mendes &amp; Velosa, 2016, p. 117);</li> <li>• “Nesse ambiente educativo potenciador de aprendizagens significativas, os livros ocupam, naturalmente, um lugar de destaque.</li> </ul>

		<p>Sabemos que, na primeira infância, os livros mais indicados são os livros-brinquedo, os pop-up, os álbuns, os livros com formas, texturas, cores e sonoridades que permitem estimular os cinco sentidos e que despertam emoções e o prazer da descoberta, mas o certo é que, à medida que crescem, as crianças se vão deixando seduzir por outro tipo de livros. "(Mendes &amp; Velosa, 2016, p. 117).</p>	<p>reveladores de mais e de menos interesse?</p>
<p><i>Exploração/manuseamento dos materiais de leitura pelas crianças:</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber com que frequência é que o espaço é disponibilizado às crianças;</li> <li>- Saber que tipo de atividades são oferecidas nesse espaço;</li> <li>- Saber que estratégias utiliza durante a leitura em grande grupo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "A interação com o livro não tem hora marcada, deve acontecer sempre que a criança quiser e o trabalho da educadora/do educador é apoiá-la nessa descoberta "(Marchão, 2013, p. 31)</li> <li>• "(...) quanto mais precoce e sistemático for o contacto com o mundo do impresso, mais facilmente as crianças se apropriam das convenções do código escrito, desenvolvendo concepções sobre as funcionalidades e os aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita, as estratégias e os comportamentos de leitor, procurando, de forma espontânea, ensaiar as suas primeiras tentativas de leitura e escrita, que naturalmente um educador responsivo deve incentivar e valorizar." (Mendes &amp; Velosa, 2016, p. 116);</li> <li>• "A audição de contos, realizada de forma recorrente, tem efeitos no desenvolvimento da linguagem por parte das crianças, vem como de experiências relevantes sobre as estruturas da língua e dos próprios textos narrativos, estabelecendo associações pertinentes entre horários que, nomeadamente a relação de correspondência entre grafema e fonema, para além do próprio prazer de ouvir uma história." (Silva &amp; Ramos, 2014, p. 151);</li> <li>• "Os adultos possuem um papel fundamental na promoção do contacto da criança com o livro e a importante tarefa de estimular a leitura, transformando-a numa rotina diária, num hábito ou numa atividade relevante leva o seu tempo e exige afeto, alegria, partilha, prazer, fascínio e cumplicidade." (Silva &amp; Ramos, 2014, p. 171).</li> </ul>	<p><b>14.</b> Com que frequência é que as crianças têm a oportunidade de interagir com o espaço da leitura?</p> <p><b>15.</b> Que tipo de atividades relacionadas com a exploração dos livros e com a leitura são oferecidas nesse espaço?</p> <p><b>g)</b> São realizadas de forma sistemática ou ocasional?</p> <p><b>16.</b> De que forma é que avalia (ou acompanha) a interação das crianças com os materiais de leitura?</p>

<p><i>Influência na literacia emergente, em contexto de creche:</i></p>	<p>- Conhecer a sua perspetiva relativamente à influência do espaço da leitura no interesse das crianças pela leitura de livros; - Conhecer a sua opinião sobre o espaço da leitura e o desenvolvimento das crianças;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Enquanto atividade social, resultante de uma aprendizagem formal e específica, a leitura decorre de um processo lento e gradual que se inicia, como todos sabemos, muito antes da escolarização da criança. Aliás, o sucesso dessa aprendizagem decorre da aquisição de um conjunto de pré-requisitos, designados como comportamentos emergentes de leitura (...)” (Silva &amp; Ramos, 2014, p. 149);</li> <li>• “(...) [Os conhecimentos apreendidos pelas crianças] ocorrem através da observação, da escuta, do que lhes contam ou explicam nos momentos do dia a dia. É com esses momentos de interações que a criança desenvolve a comunicação, compreende significados, expressões, gestos, movimentos e a fala, adquirindo conhecimentos. (Passos, 2022, p. 12);</li> <li>• “A atividade de ler e contar histórias permite o alargamento do vocabulário da criança e a construção de novo significados, contribui indubitavelmente para aumentar os seus conhecimentos sobre todos os aspetos da língua. (Dias &amp; Neves, 2012, pp. 37-38);</li> </ul>	<p>17. O que entende por literacia emergente? 18. Consegue dizer, em exemplos práticos, alguns pré-requisitos que identificou no grupo? 19. Enquanto educadora, que estratégias costuma utilizar para incentivar as crianças a adquirirem os pré-requisitos mencionados?</p>
<p><i>Conclusão da entrevista:</i></p>	<p>- Terminar a entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ao relacionar-se com o livro, precocemente, explorando-o, a criança vai descobrindo o prazer pela manipulação do mesmo e simultaneamente vai contactando com os diferentes códigos semióticos, criando-se consequentemente a possibilidade de construção de comportamentos emergentes da leitura e da escrita.” (Moreira &amp; Gamboa, 2015, p. 262).</li> </ul>	<p>a) Questionar se existe algum aspeto que gostaria de acrescentar à entrevista; b) Agradecer a participação e a disponibilidade para a realização da entrevista.</p>

## Anexo B – Consentimentos informados



### Pedido de Consentimento Informado

Ao(À) Educador(a) de infância,

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Santarém, eu, Lara Martins n.º 190200063, estou a realizar um estudo sobre o impacto da organização do espaço da leitura na promoção da literacia emergente, em salas de dois anos. Este projeto é essencial para a conclusão do meu mestrado e é realizado sob a orientação das Professoras Ana Mourato e Inês Cardoso.

Este estudo assenta na descrição e comparação da organização do espaço físico da leitura em diferentes salas de dois anos. O objetivo é analisar a organização espacial dedicada à leitura, identificando semelhanças e diferenças nos materiais de leitura e seu posicionamento, como também perceber de que modo é que o espaço influencia o envolvimento das crianças na exploração e manuseamento dos livros. Para o efeito irei precisar da colaboração dos/as educadores/as de infância, uma vez que a sua ajuda será essencial neste processo.

Assim, tendo em vista os objetivos deste estudo, venho solicitar a sua autorização para proceder ao registo fotográfico do espaço físico dedicado à leitura da sua sala de dois anos. Asseguro que todas as fotografias recolhidas são destinadas para fins de pesquisa e comparação com outras salas de creche, no âmbito da componente investigativa do meu relatório final.

Em caso de dúvida, não hesite em solicitar mais informações, email: [190200063@ese.ipsantarém.pt](mailto:190200063@ese.ipsantarém.pt)

Agradeço imenso a sua colaboração e o seu contributo, fundamentais para a realização deste estudo e para a conclusão do meu curso.

Atenciosamente,

A estudante (Lara Martins),

Santarém,

data

- Autorizo a recolha de imagens do espaço.
- Não autorizo a recolha de imagens do espaço.

Assinatura do(a) educador(a): \_\_\_\_\_

### **Consentimento Informado da Entrevista**

Eu, \_\_\_\_\_,

declaro que participo de livre e espontânea vontade na entrevista, realizada por Lara Cristina Sousa Martins, mestranda em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Santarém, sob orientação da Professora Doutora Inês Cardoso e da Professora Doutora Ana Mourato, com o objetivo de contribuir para a análise da organização espacial dedicada ao espaço da leitura, identificando semelhanças e diferenças nos materiais de leitura e seu posicionamento, como também perceber de que modo é que o espaço influencia o envolvimento das crianças na exploração e manuseamento dos livros e como influencia a leitura emergente.

Autorizo que a recolha seja áudio, salvaguardando a informação não passível de ser transcrita aquando da entrevista, sendo garantido que os dados recolhidos, de uso exclusivo para o presente estudo, serão destruídos após a sua transcrição. Em todo o processo é garantida a confidencialidade e anonimato da minha presença e da informação obtida.

Compreendo que a minha participação no estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim.

Depois de ler os esclarecimentos acima expostos, declaro que aceito participar nesta investigação, autorizando a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

A(o) entrevistado,

A estudante (Lara Martins),

Santarém,

data

## **Anexo C - Transcrições das entrevistas**

### **Educadora A - EdA**

#### **Informações gerais sobre a entrevistada**

**Entrevistadora:** Qual a sua idade?

**Entrevistada:** Vinte e oito anos.

**Entrevistadora:** Qual a sua formação académica?

**Entrevistada:** Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo.

**Entrevistadora:** Quanto tempo de serviço tem?

**Entrevistada:** Vou fazer cinco.

**Entrevistadora:** Tem alguma formação especializada?

**Entrevistada:** Em necessidades educativas especiais.

**Entrevistadora:** Que faixa-etária está a acompanhar no momento?

**Entrevistada:** Dois anos.

#### **Informações gerais sobre a prática pedagógica**

**Entrevistadora:** Qual o(s) modelo(s) pedagógico(s) que segue?

**Entrevistada:** É assim, digamos que não há propriamente um que siga afincadamente, porquê? Tento sempre tirar partido de cada um de modo que consiga trazer o bem-estar para todos os meninos, claro. Acima de tudo, o grupo em que estou em questão porque, por exemplo, há um grupo que me pode fazer mais sentido seguir um desses métodos, há outro que pode me fazer mais sentido seguir outro. Isto tudo depende do grupo que tenho em questão. Tento sempre utilizar vários.

#### **Espaço físico da leitura e a sua organização**

**Entrevistadora:** A sala dispõe de um espaço dedicado à exploração dos livros?

**Entrevistada:** Dispõe, sim senhora.

**Entrevistadora:** Possui um nome específico?

**Entrevistada:** Neste momento, não porque como eles ainda estão a aprender a fala e tudo. Sabem onde estão, sabem que podem ir buscar, sabem se podem ir sentar à mesa ou mesmo na manta a ver. Mas que esteja específico lá mesmo, ou seja, a área da leitura ou cantinho da leitura, aí não.

**Entrevistadora:** Como é que esse espaço está organizado (informações relativas à disposição dos livros, cadeiras, almofadas, tapete, decorações, entre outros que ache pertinentes)?

**Entrevistada:** Está ali neste momento, que tem que ser remodelado os livros. Vieram novos, mas os mais antigos, eles, pronto como eram mais pequeninos, estragaram mais. E, agora, temos aí uma feira do livro, dos livros, que vêm parar aí mais novos que é para eles verem e desfolharem e ter essa curiosidade.

**Entrevistadora:** Quantos livros, em média, estão disponibilizados para as crianças?

**Entrevistada:** Por norma, aí mais ou menos pelo número deles. Ora, eles são dezoito, estão para aí uns vinte, de modo que se vêm que ali já está uma, assim... porque eles depois vão arrancando e depois metem lá na mesma. Portanto, ainda não estão todos substituídos porque estávamos à espera dos que vêm aí.

**Entrevistadora:** Costuma acrescentar novos livros?

**Entrevistada:** Sim.

**Entrevistadora:** Com que frequência?

**Entrevistada:** É assim, o que nos vamos tentando fazer, para além daqueles que estão dispostos, nós quando eu ou quando eles trazem livros, o que nós fazemos é a exploração deles e eles próprios podem mexer, até mesmo nos meus, desfolhar. Sabem que tem de ter cuidado com os livros, mas depois às vezes quando estão sozinhos, esquecem-se um bocadinho, pronto. Digamos que de mês a mês tentamos sempre que sejam alterados, que é para eles também não perderem o interesse.

**Entrevistadora:** No espaço, é possível encontrar outros suportes de leitura sem ser livros de histórias?

**Entrevistada:** Neste momento, não.

**Entrevistadora:** Se não, já considerou em adicionar jornais, revistas, álbuns de fotografias, caixas de cereais e/ou outros suportes que possibilitam a “leitura”?

**Entrevistada:** Já e aquela parede que está ali em baixo, é para colocar ali a parte das presenças que há parte que ainda não estão bem completas, isto tem sido um bocadinho caótico. A parte do tempo e tudo, vai estar identificado até mesmo com as músicas. Quando trago músicas novas, tento sempre ter tudo escrito e aí sim eles acabam por contactar com... quando eles fazem trabalhos, costumo pôr por cima o título e logo aí também. Embora eles não tenham, mas contactam. Não sabem ler, mas contactam.

**Entrevistadora:** Com que frequência costuma reorganizar o espaço da leitura?

**Entrevistada:** É assim, eu vou ser muito sincera, por norma ele fica ali sempre no mesmo sítio. Desde o princípio até ao fim do ano. Alias, toda a disposição da sala mantem-se assim, a não ser haja uma grande alteração no comportamento deles ou

que eu veja que eles têm mais dificuldade em estar presentes num sítio do que no outro, ter menos visibilidade num sítio do que no outro, então aí é que eu altero. Mas por norma mantenho sempre, desde o princípio até ao fim, no mesmo sítio, até mesmo para eles captarem em cada sítio o que é que se faz, qual é que é a função de cada sítio.

**Entrevistadora:** Imagine, se tivesse ali pufes, almofadas, mantas...

**Entrevistada:** Punha, sim, é verdade. O problema é que a estrutura da sala, porque a sala não é muito grande, sim. Eu gostava de ter isso tudo, só que como a sala em si não é grande, não permite ter certas coisas que eu gostava, como essas almofadas, essas mantas. Gostaria muito de ter cá, mas não é assim tão grande como gostaria para ter só um cantinho de...só, para a leitura. É mais fácil no Jardim, que também costumamos fazer.

**Entrevistadora:** Já sentiu alguma dificuldade na reorganização do espaço?

**Entrevistada:** (Respondeu na questão anterior.)

**Entrevistadora:** De que modo é que a organização do espaço da leitura influencia o interesse das crianças pela exploração dos livros? (Pode referir exemplos de diferentes modos de organização e diferentes comportamentos que observou nas crianças - reveladores de mais e de menos interesse)

**Entrevistada:** Sim, bastante. Por exemplo, quando eu estou a contar uma história, por exemplo, e eles estão fixos, muitas vezes chego ao final e eles só pedem mais, e mais e mais. Muitas vezes, meto-os... acabo por explorar o livro através de várias questões, não é? E eles próprios apontam, ou viram a página e dizem o que é, qual é que é o personagem que entra, o urso ou um animal desses. E eles apontam, ou seja, ou mesmo quando não sabem o nome e perguntam o que é e nós dizemos, nota-se a curiosidade deles e o quanto contentes ficam por descobrir mais coisas novas.

### **Exploração/manuseamento dos materiais de leitura pelas crianças**

**Entrevistadora:** Com que frequência é que as crianças têm a oportunidade de interagir com o espaço da leitura?

**Entrevistada:** Sempre, sempre que quiserem. Podem quando estão em brincadeira livre, podem ir lá, podem ir quando quiserem, podem ir buscar, podem trazer, por norma dizemos que é para eles estarem sentados aqui do que na manta, porque na manta metem o livro para o lado e depois andam por cima do livro, então nós pedimos sempre que estejam sentados aqui, mas se quiserem estar ali. [...] aqui, a questão é, não é colocarem os livros no chão e lerem no chão, não, é colocarem os livros no chão e

depois andarem por cima deles, embora nós tentamos sempre dizer que o livro é amigo. Pronto, é só mais para evitar que eles mandem o livro para o chão e depois fiquem em cima deles, sentados ou em pé, pronto. Aqui, por norma, notamos que eles têm mais aquela interação de ver e não têm a tendência de mandar para o chão, mas quando já não o querem mandam para o centro da mesa e vão buscar outro, por exemplo.

**Entrevistadora:** Que tipo de atividades relacionadas com a exploração dos livros e com a leitura são oferecidas nesse espaço?

**Entrevistada:** Relacionado com os livros..., no espaço da maninha, espere aí, agora assim de repente. Alguns jogos que fazemos, relacionados com as histórias. Para além de fazer essa pergunta resposta, muitas vezes fazemos mesmo em parte teatral com eles, já chegamos a fazer também. E, por acaso este ano ainda não utilizei com eles, mas também tenciono, que é fazer robótica, com livros também, ou seja, eles programa, por tanto temos a história, não é? Temos o desenrolar da história e eles têm de programar o robô para aquele tipo de.. é claro que é complexo, daí ainda não ter feito. Tentamos dar mais destaque à parte do teatro, que é para os cativar mais, para os deixar mesmo a vibrar com essas sensações.

**Entrevistadora:** São realizadas de forma sistemática ou ocasional?

**Entrevistada:** É assim, são sistemáticas. Eu tento sempre, durante uma semana, por tanto à segunda-feira, ter sempre um cantinho da leitura que é..., não é um cantinho, é mesmo só a história, então trabalho só aquela história, ao longo da semana, tudo o que é feito é relacionado com aquela história, e todos os dias: “Olha qual foi a história que nós hoje falámos?” “Entrava quem?”, entrava este, aquele, aquele e aquele. É por aí que nós tentamos sempre.

**Entrevistadora:** De que forma é que avalia (ou acompanha) a interação das crianças com os materiais de leitura?

**Entrevistada:** É assim, muitas vezes são eles que estão a brincar autonomamente porque, por exemplo, eu posso estar a fazer uma atividade e eles estão aqui sentados e estão a brincar. [interrupção] É assim, por norma, ... faço anotações de quem respondeu, quem é que teve mais participativo, quem é que não participou tanto. Também consigo ver através dessas interações as crianças que não conseguem estar tanto expostas e tento sempre puxar mais por essas crianças, mas por norma, através de anotações ou grelhas.

### **Influência na literacia emergente, em contexto de creche**

**Entrevistadora:** O que entende por literacia emergente?

**Entrevistada:** Ui, isto a esta hora essas perguntas são muito difíceis. Ora, a literacia... e agora não me estou a lembrar de nada, até essa. Quando, por exemplo, faço questão, por exemplo: “O que é que estivemos a fazer ontem?” e depois nota-se logo o que é que foi mais impactante e o que é que não foi porque o que foi mais impactante eles sabem sempre. Por exemplo, uma das histórias que eles mais gostaram este ano, foi aquela, “A Raposa e as Uvas”, e quando, por exemplo, houve aí um tempo que nós perguntámos vários animais e até tinham um rabo parecido com o da raposa e tudo era raposas para eles. Por exemplo, eles apontavam e diziam estivemos a fazer a raposa e as uvas, eles próprios diziam, apontavam e diziam, pronto. Por exemplo, o que é que eu gosto de fazer, por acaso naquele ainda não fiz, que é sempre colocar o nome das histórias e do autor, perto dos sítios das atividades. Pronto, outra das coisas que também remete um bocadinho para isso, a sala em si não está decorada como é costume, eu gosto muito de decorar tudo com as coisas feitas por eles, pronto. E, Por norma, o que é que eu faço? À medida que tiro do placar, vou pondo espalhado pela sala e tento sempre fazer assim, colocar a história consoante aquilo que eles... a história e o título, que é para irem atrás da história, digamos. Por exemplo, nesta sala, há dois anos, uma das coisas que eu tinha aqui exposto era os três porquinhos e o Lobo Mau estava ali ao fundo. E eles, cada vez que olhavam, diziam sempre “é os três porquinhos, um vive numa casa assim, outro na casa assim e outro na casa assim”, ou seja, foi uma história que lhes criou impacto. Pronto, é essas histórias que eu tento criar impacto neles, seja de que forma, seja através de fantoches, seja através de dramática, seja através de só mesmo do conto normal, que crie impacto neles que é para eles também aprenderem mais.

**Entrevistadora:** Consegue dizer, em exemplos práticos, alguns pré-requisitos que identificou no grupo?

**Entrevistada:** (Respondeu na questão anterior.)

**Entrevistadora:** Enquanto educadora, que estratégias costuma utilizar para incentivar as crianças a adquirirem os pré-requisitos mencionados?

**Entrevistada:** Deixá-los primeiro, não é deixá-los, fazer qualquer tipo de pergunta sobre... a primeira coisa que eu costumo fazer sempre, é esconder os livros e faço sons, ou seja, como estivesse a bater à porta no livro, como o tenho debaixo da bata, vou puxando. Depois peço a ajuda deles e eles... e puxo e puxo e puxo, e eles ao irem vendo o livro, eles próprios dizem “Ahh (interjeição de surpresa)”, aquele ar de espanto

e vem aí surpresa e eles próprios agora falam, não é? Dizem “supesa” e, pronto, ficam naquela expectante do que é, do que não é. Quando eu levanto a bata toda e viro com a capa para eles, se for algo que eles conheçam, dizem logo “é o cão; é o gato; é o periquito”, pronto, se for algo que eles não conhecem, fixam, por exemplo, a última que eu contei tinha vários contos de Natal e na capa tinha um pinheirinho, como eles... o primeiro impacto deles quando viram aquela capa, foi “é o Natal” e porque é que é o Natal? Eles disseram “é a árvore”, e então o que é que a árvore tem “tem as luzes, tem as bolas”. Pronto, então através desses pequenos coisos, é ir buscar as músicas que tentamos, seja da raposa, seja do urso, de modo que eles consigam fazer a interação entre a história e as músicas, que é também para eles perceberem. É mais ou menos isto. Há algumas coisas que não estão tão aprofundadas, mas tento fazer o meu melhor.

### **Conclusão**

**Entrevistadora:** Para concluir a entrevista, gostaria de saber se tem alguma coisa a acrescentar sobre este tema?

**Entrevistada:** É assim, é um tema que eu acho bastante interessante e gosto muito de o trabalhar e então, ali em baixo no Jardim, é muito mais motivador porque eles já começam a querer explorar mais, embora esta faixa-etária queira muito saber tudo, queira muito... e depois querem, como estão a aprender a falar e o cérebro está a apanhar tudo, querem falar ao mesmo tempo e às vezes há coisas que não... embora seja ali uma parte que se explore muito melhor em baixo, mesmo da parte da leitura, da parte da escrita até, vamos tentando fazer aos bocadinhos. Por exemplo, na sala de um ano também já tento trabalhar mas é com aquelas histórias mais de esponja, mas que lhes permite de andar de um lado para o outro, tanto esfolhear um livro e depois então passar para estas, só o que tenho mais pena, digamos, é que eles até adquirirem a parte de “o livro é nosso amigo”, são muitos que se estragam, são muitos que se rasgam, muitos deles interessantes e, pronto, é essa a minha pena, mas de resto tentamos sempre fazer o melhor.

**Entrevistadora:** Gostaria de agradecer a sua participação e disponibilidade.

**Entrevistada:** Obrigado eu.

### **Educadora B – EdB**

#### **Informações gerais sobre a entrevistada**

**Entrevistadora:** Qual a sua idade?

**Entrevistada:** 40.

**Entrevistadora:** Qual a sua formação académica?

**Entrevistada:** Tenho a licenciatura em Educação de Infância.

**Entrevistadora:** Quanto tempo de serviço tem?

**Entrevistada:** 17.

**Entrevistadora:** Tem alguma formação especializada?

**Entrevistada:** Estou a fazer agora a pós-graduação de ensino especial.

**Entrevistadora:** Que faixa-etária está a acompanhar no momento?

**Entrevistada:** Sala dos dois anos.

#### **Informações gerais sobre a prática pedagógica**

**Entrevistadora:** Qual o(s) modelo(s) pedagógico(s) que segue?

**Entrevistada:** Eu não sigo um modelo pedagógico em específico. Guio-me muito pelo Piaget, pela parte ativa. Mais no Jardim, tento implementar um bocadinho mais, o MEM, embora de uma forma muito leve, ou seja, a organização do trabalho com eles, estabelecermos... tentamos organizar um trabalho com eles. Aqui, também quando faço a reunião na manta de manhã e canto o 'Bom-dia', também tento introduzir pelas histórias muito e depois tentar dizer-lhes o que é que vamos fazer ou tentar chegar ao que eu quero. Embora estes ainda sejam um pouquinho pequenos, ainda não, em termos de linguagem, ainda não estão muito, ainda não falam muito e, portanto, ainda não é muito fácil que eles digam, mas pronto tento sempre organizar de forma que eles percebam o que é que vai ser o nosso dia, o que é que vamos fazer, qual é que o nosso objetivo. Pronto, aí introduzo muito os temas pelas histórias, sim. Mas não há, não tenha um modelo que eu siga exatamente, não. Isso não.

#### **Espaço físico da leitura e a sua organização**

**Entrevistadora:** A sala dispõe de um espaço dedicado à exploração dos livros?

**Entrevistada:** Sim, sim.

**Entrevistadora:** Possui um nome específico?

**Entrevistada:** É o cantinho dos livros, não tenho um nome mais específico.

**Entrevistadora:** Como é que esse espaço está organizado (informações relativas à disposição dos livros, cadeiras, almofadas, tapete, decorações, entre outros que ache pertinentes)?

**Entrevistada:** Eu comecei o ano letivo por ter uma tenda do IKEA sem o túnel, para tentar criar um espaço mais resguardado, para tentar que eles se sentissem mais acolhidos e fosse um canto mais sossegado, mas não funcionou de todo porque eles iam para dentro da tenda brincar e saltar e mandar-se para cima da tenda, portanto não estava a funcionar. Entretanto, retirei a tenda e pus a manta, com umas almofadas. É como tem funcionado agora, é com a manta, com as almofadas.

**Entrevistadora:** Quantos livros, em média, estão disponibilizados para as crianças?

**Entrevistada:** Não tenho um número, tenho uma cesta que está cheia deles. Alguns depois eles vão estragando, são todos livros cartonados, grossos, para evitar que eles estraguem muito, mas mesmo assim aqueles eles vão estragando, pronto. Conforme eles vão estragando, eles vão ficando muito estragados, eu vou retirando, mas ainda têm algum número, ainda não voltei a introduzir mais. Nesse cantinho, ele não está disponível, mas depois quando eles vão brincar, normalmente vou buscar e coloco lá também os fantoches, eles gostam também de brincar com os fantoches. No ano passado, para o Dia da Criança fiz um fantoche de meia de mão e eles gostaram muito e, portanto, em algumas manhãs, eu coloco também os fantoches nessa área.

**Entrevistadora:** Costuma acrescentar novos livros?

**Entrevistada:** Pois, até ver, ainda não porque tinha uma quantidade ainda... porque depois eles também..., a brincadeira deles muitas vezes é espalhar os livros todos pelo chão naquela área e depois andam a pisar e andam a estragar e, portanto, acho que não vi ainda a necessidade de acrescentar mais, porque ainda têm um número, devo ter mais de quinze livros, para lá, para eles. Portanto, também como não vão muitos ao mesmo tempo ao mesmo espaço, também acho que não haja a necessidade de mais porque se não, é mais que espalham e é mais que destroem, eles acabam por estragar não é por lutarem por terem poucos, é mesmo por ainda não saberem manuseá-los muito bem e acabam por estragar.

**Entrevistadora:** Com que frequência?

**Entrevistada:** (Respondeu na questão anterior.)

**Entrevistadora:** No espaço, é possível encontrar outros suportes de leitura sem ser livros de histórias?

**Entrevistada:** Outros suportes de leitura... não. Eu, por norma, às vezes num bocadinho da manhã, que eu tenho entre o momento em que eu chego e o momento em que acabam de chegar... entre as nove e as nove e meia, eu às vezes, eles ficam sentados para não andarem pela sala a correr, acabo por deixá-los sentados aquela meia hora, aquele bocadinho em que vou com eles à casa de banho e que estou sozinha. Portanto, é a forma... a estratégia que eu tenho para gerir melhor o grupo e, portanto, nesses dias, nuns dias eu ponho revistas, noutra dia ponho brinquedos mais soltos, pronto vou variando assim em termos de brinquedos. Portanto, em alguns momentos da semana, eu coloco as revistas.

**Entrevistadora:** Mas não estão disponibilizados no espaço?

**Entrevistada:** Não, no espaço, não. Naquele espaço da leitura, não estão, disponibilizo-os naquele bocado da manhã, sim. Mas naquele espaço da leitura não.

**Entrevistadora:** E acha que eles mostram interesse nessas partes da manhã do que nas de narrativa ou é indiferente?

**Entrevistada:** Não, acho que eles até acabam por ainda estragar muito, como é as revistas, eu até, as revistas que eu ponho é até aquelas revistas dos educadores de infância que nós, comprava muitas. Portanto, até têm imagens muito apelativas, não é? Porque era aquelas revistas que nós comprávamos antigamente para termos ideias para fazer coisas com os miúdos e assim. Portanto, têm imagens adequadas para eles e muito apelativas e assim, mas eles ainda não têm muita capacidade para conseguir ver sem estragar e acabam por estragar ainda muito. Acabei por não colocar esse tipo porque mesmo os livros cartonados [interrupção]... eles acabam por estragar ainda muito e só mais rijos e mais resistentes, as folhas de revista pior ainda.

**Entrevistadora:** Se não, já considerou em adicionar jornais, revistas, álbuns de fotografias, caixas de cereais e/ou outros suportes que possibilitam a “leitura”?

**Entrevistada:** (Respondeu nas questões anteriores.)

**Entrevistadora:** Com que frequência costuma reorganizar o espaço da leitura?

**Entrevistada:** Não, por exemplo, eu este ano acabei por já reorganizar porque vi que não funcionava. Portanto, ou seja, reorganizo se começo a perceber que não está a funcionar, tento reorganizar de forma a melhorar, para ver se funciona de uma maneira melhor pronto. Eu tenho dentro de um cesto, mas tento que o cesto esteja num móvel mais baixo para estar ao nível deles e tento pôr o cesto deitado para tentar começar a organizá-los com os livros em pé, mas eles depois ainda não têm a capacidade de quando voltam a arrumar, voltá-lo a arrumar dessa forma. Portanto, ainda não

conseguem ter funcionalidade de arrumação dessa forma, mas já conseguem perceber que é para arrumar naquele sítio, mas arrumarem em pé ainda não conseguem.

**Entrevistadora:** Já sentiu alguma dificuldade na reorganização do espaço?

**Entrevistada:** (Respondeu na questão anterior.)

**Entrevistadora:** De que modo é que a organização do espaço da leitura influencia o interesse das crianças pela exploração dos livros? (Pode referir exemplos de diferentes modos de organização e diferentes comportamentos que observou nas crianças - reveladores de mais e de menos interesse)

**Entrevistada:** Eu acho que esta organização, retirando a tenda e passando para a manta, eles acabam por brincar mais e ver mais as histórias brincar quando coloco os fantoches, também têm muito interesse porque é uma motivação deles. Acabou por melhorar com a tenda porque eles com a tenda, brincavam com a tenda e não brincavam com os livros, eles nunca iam ver os livros lá para dentro. Portanto, não achei que funcionasse e, por isso, é que reformulei e retirei. Portanto, este grupo sempre, já desde do ano passado quando eu contava histórias, eles gostavam muito e tinham muito interesse mesmo ainda na sala de um ano, mostravam muito interesse pelas histórias e sempre que eu fazia a hora do conto, depois a seguir eu dava lhes livros para que eles pudessem explorar, dava-lhes livros, um a cada, para que eles pudessem explorar autonomamente naquele momento, sentados na manta, aquele bocadinho porque depois eles acabam por perder um bocadinho a concentração e porque eram mais pequeninos. Portanto, sempre foi, a área dos livros e das histórias, sempre foi um ponto de muito interesse deles, mesmo já desde o ano passado, eram mais novos. Por isso, eu achei que fazia sentido manter, porque até acho que faz sempre sentido manter a área dos livros, depois ao longo do... mesmo já nos dois anos. Portanto, eles gostam muito e eles já sabiam, que quando eu contava a história, começavam logo a apontar para o móvel onde eu tinha os livros que eles sabiam que eu lhes dava quando era a seguir à história. Se eu por alguma razão não o fizesse, eles próprios pediam, apontando, mas pediam os livros porque já sabiam que depois ia ver as histórias. Portanto, eles tinham muito interesse nisso. Era uma rotina que eu fui fazendo e que eles tinham muito interesse em ver histórias, é por isso que este ano pronto quando eu lhes coloquei os livros à disposição deles, eles ficaram logo ali os primeiros dias que nós mudamos a sala e pusemos os cantinhos e que eles perceberam que agora já estavam sempre à disposição, estiveram ali muito concentrados durante muito tempo a ver os livros. Agora, com o tempo, como aquilo está sempre, acaba por já não ser o

mesmo entusiasmo porque depois também vão para outros cantinhos que eles também gostam e brincam.

### **Exploração/manuseamento dos materiais de leitura pelas crianças**

**Entrevistadora:** Com que frequência é que as crianças têm a oportunidade de interagir com o espaço da leitura?

**Entrevistada:** Todos os dias, sempre.

**Entrevistadora:** Que tipo de atividades relacionadas com a exploração dos livros e com a leitura são oferecidas nesse espaço?

**Entrevistada:** É os livros, é os fantoches. De minhas atividades relacionadas com a leitura e com a escrita, eu conto histórias, já tenho contado histórias também com fantoches. As histórias são para mim um ponto de início de qualquer atividade, portanto tento sempre ter histórias durante a semana, sempre possível mais do que uma. Eu tinha a ideia este ano ir à biblioteca com eles, mesmo que não fosse assistir a nenhuma hora do conto delas lá. Que eu pudesse ir contar uma história lá por ser um espaço diferente, por terem... mas pronto estava a ponderar isto um bocadinho mais para à frente para eles já terem mais autonomia. Tenho uma criança que ainda tem alguma dificuldade em fazer comboio e começou a andar há relativamente pouco tempo. Portanto, isso pressupõem uma ida de autocarro da instituição, estava a ponderar ir um bocadinho mais para a frente. Mas sim, a dinamização da biblioteca está a ponderar também, tal como a educadora Inês, para as nossas salas, embora não agora este mês, mas para o mês que vem.

**Entrevistadora:** São realizadas de forma sistemática ou ocasional?

**Entrevistada:** Contar as histórias na sala, são sistemáticas, sim.

**Entrevistadora:** De que forma é que avalia (ou acompanha) a interação das crianças com os materiais de leitura?

**Entrevistada:** Como é que eu avalio... por observação, não é? Quando eles vão estando no espaço, vão estando nos cantinhos, eu posso estar a fazer uma outra atividade, de uma forma mais em pequenos grupos e eles vão estando nos vários cantinhos, mas pronto estou sempre a ir verificando como é que está a correr. Mas, sim, a observação ou alguma foto, se eles tiverem algum momento, eles às vezes, às vezes eles imitam-me, não é? Levam para lá uma cadeira, senta-se um, está um com o livro na mão, como se estivesse a contar a história aos outros. Portanto, eles às vezes também fazem isso ou às vezes também brincam uns com os outros quando é com os

fantoches, também fazem ali algumas brincadeiras uns com os outros, normalmente grupos pequeninos, um para um ou... mas essencialmente é observação. Ou algum tipo de registo meu para quando eu percebo que eles fazem ali algum tipo de aquisição, às vezes faço algum registo meu para depois quando vou fazer a avaliação da criança, ter isso registo e lembrar-me de que a criança já fez essa aquisição.

### **Influência na literacia emergente, em contexto de creche**

**Entrevistadora:** O que entende por literacia emergente?

**Entrevistada:** A literacia emergente acontece desde muito pequeno, portanto é importante este contacto com as histórias e com os livros mais precocemente possível. Portanto, isso é fundamental para que eles tenham o gosto pela leitura, tenham o gosto pelos livros, ainda antes de falarem e ainda antes de escreverem. Esta área é, para mim, das mais fundamentais apesar da casinha ser uma coisa, uma área que acontece desde muito cedo porque eles também têm muito esta motivação, mas a da literacia só não acontece se não for disponibilizada, se não for trabalhada porque se não, é uma das que eu considero exatamente fundamentais. Mesmo na reunião de pais chamei à atenção dos pais para isso, chamei à atenção do quão importante é e disse-lhe até que a biblioteca aqui da zona é muito boa nesse aspeto. Tem horas do conto para crianças muito pequenas, ao sábado de manhã, são atividade gratuitas, portanto os pais não têm de pagar e que fazem um bom trabalho para isto, não é? Para a literacia e o facto dos miúdos começarem a gostar de livros e de ouvir histórias e de ver histórias, desde muito cedo é muito importante para depois o futuro deles. Até porque normalmente no Jardim, os pais começam com uma grande preocupação com os meninos, porque não sabem ler ou não sabem escrever ou porque não sabem... por causa da entrada para a escola. E o que eu lhes passei é que este trabalho é fundamental desde pequenos para que depois quando cheguem à altura da entrada para a escola, serem para eles muito mais fácil e muito mais motivante.

**Entrevistadora:** Para a próxima pergunta, baseei-me num estudo de Silva e Ramos que afirmam o seguinte: “Enquanto atividade social, resultante de uma aprendizagem formal e específica, a leitura decorre de um processo lento e gradual que se inicia, como todos sabemos, muito antes da escolarização da criança. Aliás, o sucesso dessa aprendizagem decorre da aquisição de um conjunto de pré-requisitos, designados como comportamentos emergentes de leitura (...)” (Silva & Ramos, 2014, p. 149). Desta

forma, gostaria que me dissesse, em exemplos práticos, alguns pré-requisitos que identificou no grupo?

**Entrevistada:** Isto é um bocadinho daquilo que eu estava agora a dizer, não é? Estes pré-requisitos para a leitura acontecem desde pequenos e quanto mais pequenos nós lhes dermos livros, revistas, diferentes suportes de leitura e de escrita, são importantes. Que pré-requisitos... então, mas isto não é tanto aqui, o trabalho começa aqui, mas eu identifico isto um bocadinho mais no Jardim, talvez...

**Entrevistadora:** Neste caso, os pré-requisitos são, por exemplo, há bocado de ou o exemplo deles brincarem ao faz-de-conta a imitar a própria educadora...

**Entrevistada:** É o trabalho da leitura, nós irmos mostrando livros, eles irem começando a perceber que aquelas palavras dizem coisas e que nós podemos criar histórias, ou imaginar e contar pelas palavras delas, porque eu às vezes não conto... se bem que eles não sabem ler. Nós ali podemos dar asas à imaginação e eles podem criar coisas, quando se dão os fantoches para a mão, eles podem fazer um sem número de coisas, não tem história nem nenhuma base escrita porque eles também não sabem ler, mas podem imaginar e podem criar muita coisa só com aqueles fantoches na mão. Portanto, isso vai fazer com que eles queiram falar com os outros, comunicar com os outros e aí sim são pré-requisitos.

**Entrevistadora:** Enquanto educadora, que estratégias costuma utilizar para incentivar as crianças a adquirirem os pré-requisitos mencionados?

**Entrevistada:** Acho que o facto de ter o espaço já é muito motivante para eles, é muito bom e o facto terem este gosto. Agora se este gosto não é só deles, e também criado e incentivado e, aí sim, eu gosto muito de histórias e, portanto, acho que se calhar é uma conjugação das duas coisas que está a fazer um grupo muito virado para isso, sim. Tanto que a minha porta é o “Era uma vez...”, é um bocado o livro aberto, portanto vamos lá descobrir através dos livros porque é sempre um fator muito motivante para eles e aproveito sempre este fator motivante para eles que é os livros, para ir pegar em temas ou ir levantar questões ou ir abordar temas que quero e que também são importantes, mas através deste fator que é para eles motivante.

## **Conclusão**

**Entrevistadora:** Concluimos assim a entrevista, gostava de saber se gostaria de acrescentar alguma coisa?

**Entrevistada:** Não, acho que não.

**Entrevistadora:** Então obrigada pela sua participação e disponibilidade.

### **Educadora C - EdC**

#### **Informações gerais sobre a entrevistada**

**Entrevistadora:** Qual a sua idade?

**Entrevistada:** 24 anos.

**Entrevistadora:** Qual a sua formação académica?

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

**Entrevistadora:** Quanto tempo de serviço tem?

**Entrevistada:** 1 ano.

**Entrevistadora:** Tem alguma formação especializada?

**Entrevistada:** Não.

**Entrevistadora:** Que faixa-etária está a acompanhar no momento?

**Entrevistada:** 2 anos.

#### **Informações gerais sobre a prática pedagógica**

**Entrevistadora:** Qual o(s) modelo(s) pedagógico(s) que segue?

**Entrevistada:** Um bocadinho do Movimento da Escola Moderna, um bocadinho de *High Scope*, nenhum modelo restrito e único e exclusivo.

#### **Espaço físico da leitura e a sua organização**

**Entrevistadora:** A sala dispões de um espaço dedicado à exploração dos livros?

**Entrevistada:** Sim.

**Entrevistadora:** Possui um nome específico?

**Entrevistada:** É...Partilhamos entre a área dos jogos de chão, a área do momento da reunião e a área da leitura.

**Entrevistadora:** Como é que esse espaço está organizado (informações relativas à disposição dos livros, cadeiras, almofadas, tapete, decorações, entre outros que ache pertinentes)?

**Entrevistada:** Então é assim, numa sala de dois anos, neste momento, eu ainda não me sinto confortável em deixar os livros à disposição deles. O que eles têm muitas vezes à disposição é revistas e catálogos para puderem mexer livremente. Os livros são explorados em momentos dedicados aos mesmos, que nós preparamos e agendamos ao longo do dia. Eles sentam-se na zona e eu acabo por lhes mostrar o que é que eles têm e eles escolhem um livro que querem ler. Já tivemos tapetes, não resultou, neste momento estamos em conversações com os pais para cada criança ter uma almofada.

**Entrevistadora:** Quantos livros, em média, estão disponibilizados para as crianças?

**Entrevistada:** 20, 30, algures aqui pelo meio.

**Entrevistadora:** Costuma acrescentar novos livros?

**Entrevistada:** Sim, sim.

**Entrevistadora:** Com que frequência?

**Entrevistada:** Sempre que eles acabam por deixar em mau estado o que já temos, acabamos por substituir por material novo.

**Entrevistadora:** No espaço, é possível encontrar outros suportes de leitura sem ser livros de histórias?

**Entrevistada:** (Respondeu na questão anterior.)

**Entrevistadora:** Para além de revistas e catálogos, já considerou adicionar caixas de cereais e/ou outros suportes que possibilitam a “leitura”?

**Entrevistada:** Não, nós temos é material, cartões de imagens e escrita, que muitas vezes eles usam para fazermos identificações e trabalharmos com eles. As caixas dos cereais às vezes se for para o espaço da cozinha, mas duraram pouco tempo.

**Entrevistadora:** Com que frequência costuma reorganizar o espaço da leitura?

**Entrevistada:** Não, neste momento, ainda não sentimos a necessidade. Nós mudámos para esta sala em setembro, ainda estamos no primeiro período de avaliação, então ainda não parámos para analisar se há coisas que precisam de ser ajustadas para responder a novas necessidades.

**Entrevistadora:** Já sentiu alguma dificuldade na reorganização do espaço?

**Entrevistada:** (Não se aplica.)

**Entrevistadora:** De que modo é que a organização do espaço da leitura influencia o interesse das crianças pela exploração dos livros? (Pode referir exemplos de diferentes modos de organização e diferentes comportamentos que observou nas crianças - reveladores de mais e de menos interesse)

**Entrevistada:** Sim, acredito. Acredito que quanto mais contacto e mais precoce eles tiverem, maior vai ser o interesse deles. Por exemplo, eles começaram a exploração das revistas e dos catálogos logo na sala de um ano. Inicialmente, nós tínhamos que trocar praticamente todas as semanas os materiais que dispúnhamos porque eles rasgavam muito, era o interesse principal deles. Com o tempo e com o incentivo por parte da equipa pedagógica, neste momento eles já conseguem retirar conclusões ao abrir os materiais que têm à disposição, já conseguem identificar objetos, cores, diferentes coisas que existem num catálogo e que no outro não existem, tal como

também já se vê, na exploração dos livros, muito provavelmente durante este ano ainda iremos pôr a biblioteca à altura deles para eles usarem de forma autónoma porque eles já são muito mais cuidadosos com este tipo de material.

**Entrevistadora:** Que tipo de revistas e catálogos é que costumam colocar?

**Entrevistada:** Tudo. Mercearia, material de escritório, revistas da Avon, da Oriflame, é o que tivermos e o que nos derem, é o que nós acabamos por dar à disposição. Foi uma metodologia que definimos enquanto equipa pedagógica durante o ano passado para prevenirmos que eles estragassem efetivamente os livros de histórias. Começámos por dar autonomia na exploração de catálogos e revistas e tem sido uma coisa que tem corrido muito bem. Eles sabem que os livros estão um bocadinho mais reservados para momentos que agendamos em grande grupo na reunião de manhã, mas aquele material é para eles para exploração. Também no espaço às vezes dos jogos de mesa porque eles também gostam de se sentar na cadeira e estar na mesa, mas essencialmente na área dos jogos de chão e da área da leitura.

### **Exploração/manuseamento dos materiais de leitura pelas crianças**

**Entrevistadora:** Com que frequência é que as crianças têm a oportunidade de interagir com o espaço da leitura?

**Entrevistada:** Acaba por ser muito à disposição da vontade deles. Neste momento, eles... nós saímos do verão, saímos de um momento de muito tempo na rua. Não é uma coisa que eles estejam já a querer com tanta frequência porque gostam mais ainda de ir à rua. Geralmente, quando começa mais o tempo de chuva e assim, eles sabem que estão inevitavelmente mais tempo dentro da casa e acabam por recorrer mais e pedir mais este tipo de material.

**Entrevistadora:** Que tipo de atividades relacionadas com a exploração dos livros e com a leitura são oferecidas nesse espaço?

**Entrevistada:** É assim, eu não costumo utilizar a literatura muito como bengala para a realização de atividades. É muito importante para mim o convívio com a literatura pelo seu próprio prazer e que eles percebam que a história pode ser uma atividade divertida para fazerem, mas muitas vezes acabam por surgir como ponto de partida para algum tópico, para o desenvolvimento de alguma conversa ou um trabalho de alguma temática em específico, por exemplo, hoje de manhã estivemos a ver a “Lagartinha muito comilona”, eles vão inevitavelmente agora dar continuidade ao trabalho que temos feito com os números e com as cores e partimos daí muitas vezes para outras atividades.

**Entrevistadora:** Relativamente às revistas e aos catálogos, que atividades/comportamentos identifica?

**Entrevistada:** Muitas vezes procuram a atenção do adulto para destacar alguma coisa que achem mais importante, mas é muito engraçado vê-los às vezes à mesa, sentados no chão, só a desfolhar e a ficarem muitas vezes encantados com aquilo que estão a ver, quando surge algum objeto mais familiar, eles gostam de nos chamar para mostrarem que perceberam o que é que está ali naquele sítio.

**Entrevistadora:** Também costumam imitá-la a contar a história?

**Entrevistada:** Sim, sim, sem dúvida.

**Entrevistadora:** São realizadas de forma sistemática ou ocasional?

**Entrevistada:** Eu acho que partem muito do interesse das crianças, tem que surgir... é como eu disse depende muito da altura em que nós estamos, se estamos numa altura em que vamos muito à rua, eles preferem sempre o espaço exterior, se estamos numa altura que vamos estar mais tempo dentro da sala, acaba por ser uma atividade que eles gostam mais de recorrer. Vai muito daquilo que eles pedem e daquilo que nós achamos que faz sentido na altura em que estamos.

**Entrevistadora:** De que forma é que avalia (ou acompanha) a interação das crianças com os materiais de leitura?

**Entrevistada:** Muito observação direta, por exemplo pela utilização dos PI [planos individuais] no que toca à parte da leitura, do manuseamento dos livros, do interesse pelas histórias para as crianças que achei mais importante destacar, mas sim muito observação direta depois com as avaliações periódicas que fazemos.

### **Influência na literacia emergente, em contexto de creche**

**Entrevistadora:** O que entende por literacia emergente?

**Entrevistada:** Então é assim, eles têm muito contacto com o que surge no dia a dia, nós temos muito a preocupação de durante as atividades fazer uma conexão sempre com a escrita e daí conseguir que eles estejam em contacto com as letras que faça sentido para eles. Depois é com aquilo que surge no dia a dia, a temática muitas vezes foi como eu disse, acabamos por ler esta história e foi de encontro àquilo que nós estávamos a trabalhar agora em sala, inevitavelmente é uma curiosidade muito grande para eles agora, os números, as cores, as frutas, assim os objetos mais do quotidiano.

**Entrevistadora:** Para a próxima pergunta, baseei-me num estudo de Silva e Ramos que afirmam o seguinte: “Enquanto atividade social, resultante de uma aprendizagem

formal e específica, a leitura decorre de um processo lento e gradual que se inicia, como todos sabemos, muito antes da escolarização da criança. Aliás, o sucesso dessa aprendizagem decorre da aquisição de um conjunto de pré-requisitos, designados como comportamentos emergentes de leitura (...)” (Silva & Ramos, 2014, p. 149). Desta forma, gostaria que me dissesse, em exemplos práticos, alguns pré-requisitos que identificou no grupo?

**Entrevistada:** Então é assim, eu acho por exemplo os catálogos foi uma coisa muito importante para eles porque acabou por ser uma ligação com um tipo de literatura e com os objetos do quotidiano porque eles encontravam, por exemplo nos catálogos da mercearia, encontravam comida que comem todos os dias e acabavam por fazer a conexão e depois a partir daí percebiam que havia imagem e que havia palavras escritas debaixo da imagem e fazer uma associação. Quase que fomos buscar ao catálogo aquilo que se vai buscar aos livros infantis, em que temos a imagem e o que é que está escrito e fazemos a conexão entre as duas coisas e eles foi todo este processo de fazer uma ligação, uma ponte entre o dia a dia deles e as aprendizagens efetivas que estamos a fazer dentro da sala e aquilo que estamos a ler para que faça sentido e depois também não forçar a leitura para ser bengala para fazer outras atividades para que também fosse um momento de prazer que eles pudessem desfrutar e perceber que podiam fazer aquilo só porque querem fazer.

**Entrevistadora:** Enquanto educadora, que estratégias costuma utilizar para incentivar as crianças a adquirirem os pré-requisitos mencionados?

**Entrevistada:** Uma introdução precoce à leitura, tal como eu disse fizemos na sala de um ano ainda, logo em janeiro. Criar experiências positivas. Associar com frequência a escrita ao que nós fazemos diariamente para eles perceberem que é uma coisa que faz sentido e que lhe transmite ideias daquilo que se passa no nosso dia a dia. E acho que passa muito por aí.

## **Conclusão**

**Entrevistadora:** Para concluir, gostava de acrescentar alguma coisa sobre o tema? Sobre a entrevista?

**Entrevistada:** Eu acho que é muito importante que se aborde a literatura logo numa idade tão precoce, muitas vezes que é muito desvalorizada. Acha-se que ainda não estamos em idade que seja necessário e não é fácil encontrar literatura para crianças tão pequenas, muitas vezes temos que ser criativas e adaptar histórias que se encaixam

mais para crianças mais velhas, mas não perder a motivação porque de facto eles gostam e faz a diferença nos comportamentos que eles vão adquirindo depois e na maneira como eles vão olhando para a literatura ao longo dos anos da vida deles.

**Entrevistadora:** Obrigada pela participação e disponibilidade.

## **Educadora D - EdD**

### **Informações gerais sobre a entrevistada**

**Entrevistadora:** Qual a sua idade?

**Entrevistada:** 43 anos.

**Entrevistadora:** Qual a sua formação académica?

**Entrevistada:** Eu tenho licenciatura educadora de infância, tirada no ISEC, em Lisboa.

**Entrevistadora:** Quanto tempo de serviço tem?

**Entrevistada:** 19 anos.

**Entrevistadora:** Tem alguma formação especializada?

**Entrevistada:** Não.

**Entrevistadora:** Que faixa-etária está a acompanhar no momento?

**Entrevistada:** É uma sala de 2 anos.

### **Informações gerais sobre a prática pedagógica**

**Entrevistadora:** Qual o(s) modelo(s) pedagógico(s) que segue?

**Entrevistada:** Não sigo nenhum específico. Até porque nós, aqui dentro da instituição, [referiu o nome da instituição], nós não temos nenhum modelo específico em que seguimos. Porque temos educadoras que são formadas em diversas faculdades e não temos nenhum modelo, por assim dizer. Somos livres de usar dentro da sala de atividades, o modelo ou os modelos que nós quisermos.

### **Espaço físico da leitura e a sua organização**

**Entrevistadora:** A sala dispõe de um espaço dedicado à exploração dos livros?

**Entrevistada:** Não tenho, por assim dizer, como se costuma dizer a “área da leitura”. Tenho alguns livros em que eles vão ao armário, vão buscar e manuseiam livremente.

**Entrevistadora:** Possui um nome específico?

**Entrevistada:** Não.

**Entrevistadora:** Como é que esse espaço está organizado (informações relativas à disposição dos livros, cadeiras, almofadas, tapete, decorações, entre outros que ache pertinentes)?

**Entrevistada:** É um móvel onde tem vários brinquedos acessíveis a eles, desde caixas organizadas com legos, desde uma caixa com carrinhos que supostamente é a área da garagem, desde outra que eu trouxe agora, porque eles começaram a manifestar esse interesse por aqueles animais de plástico que existem, entre outros jogos, entre os

livros. Não tenho estante dentro daquela sala, até porque é uma sala que nós temos que pôr diariamente as camas para eles dormirem e retirarmos, e que requer uma gestão todos os dias. Então, para facilitar essa gestão, e uma vez que o grupo, na minha opinião, este grupo ainda não sinta essa necessidade de ter neste momento, não quer dizer que quando chegarmos ao final do ano isso não possa acontecer, não tenha ainda as áreas na sala definidas. Eles vão ao armário, vão buscar os brinquedos que querem brincar e tiram, exploram.

**Entrevistadora:** Quantos livros, em média, estão disponibilizados para as crianças?

**Entrevistada:** É assim, eu tenho-os lá e eles vão buscar o que bem entenderem. Eles às vezes, um está a brincar com o livro e o outro está a brincar com um carro. Como tenho dois espaços dentro da sala, ou seja, dois tapetes, eles às vezes vão para um lado, outras vezes para o outro, às vezes vão sentar na mesa. De cor não sei, não sei dizer especificamente, não sei o que é que lá tem.

**Entrevistadora:** Costuma acrescentar novos livros?

**Entrevistada:** Sim, sempre que existe, até porque eu tenho muita diversidade em termos de livros, mas em casa, ou seja, são livros meus, em que eu trago, dinamizo a atividade, deixo-os explorar naquele momento, mas depois acabo por os guardar.

**Entrevistadora:** Mesmo dentro dessa estante não costuma adicionar novos livros?

**Entrevistada:** É assim, se for alguma oferta da parte dos pais, queiram dar, que às vezes acontece, como no caso de um jogo, ou no caso de um livro, fica lá e eles exploram livremente.

**Entrevistadora:** Com que frequência?

**Entrevistada:** Depende se os pais querem dar ou não.

**Entrevistadora:** No espaço, é possível encontrar outros suportes de leitura sem ser livros de histórias?

**Entrevistada:** É assim, neste momento vou ter um exemplar também que vai ficar acessível antes, porque tive... A moça já acabou neste momento de estar só na fase de leitura e o estágio, e ela, foi um dos objetivos do estágio dela de observação, foi construir o recurso para a sala, e ela escolheu fazer um livro. Esse livro é daqueles livros dinamizados que têm desde enfiamentos, desde o cola e descola, e vai ficar acessível para eles.

**Entrevistadora:** Mas estou a falar em questão de jornais, revistas, álbuns, fotografias, não tem nada?

**Entrevistada:** Não, não. Quando faça a atividade eles exploram os materiais, agora, ter assim, tipo, molhos de jornais, e eles quando entenderem ir lá a buscar e rasgar e espalhar pela sala toda, não. Se faça a atividade eles fazem, dou-lhes os materiais, eles exploram livremente naquele momento, se tivermos que limpar depois a sala, limpamos, como é lógico, mas ter assim, diariamente, tipo, agora três ou quatro, não é que iria rasgar os jornais, os outros três ou quatro iriam buscar outra coisa. Nesse sentido, não.

**Entrevistadora:** Com que frequência costuma reorganizar o espaço da leitura?

**Entrevistada:** Sempre que acho necessário, que o grupo assim o exige, não é nada estanque.

**Entrevistadora:** Já sentiu alguma dificuldade na reorganização do espaço?

**Entrevistada:** Não.

**Entrevistadora:** De que modo é que a organização do espaço da leitura influencia o interesse das crianças pela exploração dos livros? (Pode referir exemplos de diferentes modos de organização e diferentes comportamentos que observou nas crianças - reveladores de mais e de menos interesse)

**Entrevistada:** É assim, eu acho que é importante, até porque eu tenho muito a base do meu trabalho, com iniciar sempre uma atividade, ou por uma história, ou por lá está imagens, ou por um jogo, e eu acho que a leitura é muito importante, não só nesta idade, principalmente, não é tanto, pode não ser tão importante a questão do grafismo, porque eles nem sequer sabem ler, mas a questão das imagens perceptíveis das crianças, e acho que nesta idade, o mais importante, a nível dos livros, é livros que os capturem a atenção, como por exemplo, o caso dos livros que têm aquelas imagens salientes, tipo já em 3D. Acho que quanto mais capturem, ou o livro se for interativo, no caso, como este livro, que a estagiária deixou, acho que melhor é para eles.

### **Exploração/manuseamento dos materiais de leitura pelas crianças**

**Entrevistadora:** Com que frequência é que as crianças têm a oportunidade de interagir com o espaço da leitura?

**Entrevistada:** Todos os dias.

**Entrevistadora:** Que tipo de atividades relacionadas com a exploração dos livros e com a leitura são oferecidas nesse espaço?

**Entrevistada:** Depende do tema a trabalhar. Se for um tema que trabalhe as cores, tento arranjar uma história que se enquadre, que fale disso. Se for um tema do Natal, a mesma coisa. Depende do tema.

**Entrevistadora:** Normalmente quando dinamiza uma atividade, é com o grupo todo? Nunca experimentou em pequenos grupos?

**Entrevistada:** Não, posso fazer com o grupo todo, mas em momentos posso fazer de forma individual. Por exemplo, no caso de hoje, a estagiária apresentou o livro, ou seja, o recurso, que era o trabalho final dela. Ela apresentou de modo geral ao grupo e depois nós dinamizámos, em conjunto com ela para lhe dar umas dicas, dinamizámos de forma individual cada criança para explorar um bocadinho do livro.

**Entrevistadora:** São realizadas de forma sistemática ou ocasional?

**Entrevistada:** Sempre com o livro?

**Entrevistadora:** Sim, sim.

**Entrevistada:** Porque eu não faço todas as atividades, não tenho por base um livro, não tenho por base uma história. Há atividades que eu faço, partem, por exemplo, de um jogo.

**Entrevistadora:** Mas em relação às atividades com os livros? É de forma assim, a partir dos interesses das crianças, ou tem sempre ali um dia em que o faz?

**Entrevistada:** Não, não. Tenho o projeto curricular de turma, tenho os temas delineados para o ano letivo, também intercepto o projeto educativo da instituição, e depois, consoante o tema que estou a trabalhar, a parte a nível de explorar os livros mais de forma livremente. É nas chamadas ditas horas livres, horas mortas, ou seja, que não é a atividade dirigida, mas que eles estão, por sim dizer, a brincar livremente na sala, e aí pode-se chamar, pode-se ocasionar, ver que está uma outra criança interessada ali em qualquer coisa, e aí eu puxar, captar a atenção dela e continuar a desenvolver o trabalho dela, porque eu vejo que naquele momento, e acabo por ajudar e por explorar dessa forma.

**Entrevistadora:** De que forma é que avalia (ou acompanha) a interação das crianças com os materiais de leitura?

**Entrevistada:** Posso acompanhar quando estou a fazer essa atividade dirigida, como é que vai ser a relação que eles vão estabelecer, não é? E o interesse da própria criança em si, ou estão nessa forma livremente dando ênfase ao que a criança naquele momento está na busca, na procura, na descoberta.

### **Influência na literacia emergente, em contexto de creche**

**Entrevistadora:** O que entende por literacia emergente?

**Entrevistada:** É assim... Não sei, em relação a esse tópico o que é que passa a ser... Assim dizer, porque como é que eu digo, eu acho que em fase de creche não é tão importante a questão da parte gráfica, mas mais calhar a questão das imagens, da exploração das imagens e de ir ao encontro das necessidades que as crianças precisam. Porque, pronto, também é assim, cada criança é uma criança, cada grupo é um grupo. Emergente, depende do contexto, acho que ali no momento, qual é o fator que vai de encontro ao que eles estão a necessitar naquela altura, até porque é assim, posso estar a apresentar uma coisa que até que não seja assim, tanto agrade eles, e eu tenho que naquele momento arranjar estratégias para captar e para puxar a atenção nesse sentido. Não sei se respondi à pergunta.

**Entrevistadora:** Consegue dizer, em exemplos práticos, alguns pré-requisitos que identificou no grupo? Quando eu falo em pré-requisitos, é comportamentos, competências que as crianças tenham que se enquadram neste tópico, na literacia emergente.

**Entrevistada:** Não, não tenho. Não tenho comportamentos assim. Porque lá está, eu apresento as coisas e depois tento adequar à questão dos interesses deles. E sempre à questão dos interesses deles. E quando eu vejo que eles não estão voltados para aquilo, eu tento arranjar outras estratégias para dinamizar a atividade. Na minha cabeça pode estar estruturado e no papel de certa forma, mas eu vejo que as crianças não estão, por assim dizer, muito voltados para ali. Tento arranjar outra estratégia, porque lá está, também o facto de já ter algum tempo de serviço também acaba por nos ajudar e ter essa estaleca na prática. Para ir ao encontro, lá está deles, porque o interesse é que não é que as coisas corram sempre da melhor forma, mas que captar porque nestas idades eles são muito pequeninhos e para mim, no meu ponto de vista, enquanto profissional, não interessa se estou a trabalhar a cor, vamos pôr o vermelho, não me interessa que a criança saiba o vermelho naquele instante, mas calhar que ele vá trabalhando esse conceito ao longo dos tempos, até porque a fase de creche tem que ser uma fase em que nós façamos muitas repetições para ir lá ao encontro, nesse sentido.

**Entrevistadora:** Acho que aqui neste caso, literacia e emergente em creche, eu sei que também não há muitos estudos sobre..., eu estou agora a explorar o tema e sinto que não há muitos estudos sobre isso, porque literacia e emergente são pequenos comportamentos que as crianças têm. Por exemplo, quando está a contar uma história, tudo bem que ainda são pequenos, mas algumas crianças já têm a capacidade de dizer,

primeiro acontece isto e depois acontece isto. Era nesse sentido em que é literacia e emergente.

**Entrevistada:** O que eu normalmente faço é, quando eu conto uma história, eu depois no final faço-lhe algumas pequenas perguntas ou vou-lhes dando algumas dicas para ver se realmente ficou lá alguma coisa. E eles conseguem. Estamos a falar de alguns que já vão fazer, a partir de janeiro, os três aninhos. Normalmente são sempre os mais velhos que me respondem nesse sentido, mas não os mais novinhos. Os mais novinhos, claro, às vezes ficam calados e não dizem, mas esse sim, esse já tem a capacidade. Vamos contar uma história em que entram vários animais e eu tento, e agora o que é que ele fez? E a seguir quem é que vem? E eles conseguem, ou seja, no fundo, na cabeça deles, eles conseguem ter a perceção do início, do meio e do fim na história, nesse contexto. Da ordem, por exemplo, das personagens terem aparecido.

**Entrevistadora:** E outro é, por exemplo, não sei se costuma utilizar etiquetas com a identificação dos nomes deles.

**Entrevistada:** Eles têm, mas é só nos cabides, nas escovas, para eles usarem diariamente, não. Até porque eu ainda não introduzi na sala o mapa de presenças, nem o mapa do tempo, ainda neste grupo. E quando introduzi, por exemplo, o mapa de presenças, vai ser simplesmente uma fotografia deles. Nada com grafismo para baixo. Nesta idade ainda não.

### **Conclusão**

**Entrevistadora:** Para concluir, gostaria de saber se gostaria de acrescentar alguma coisa à entrevista, algum aspeto importante que ficou de fora e que quer acrescentar?

**Entrevistada:** Penso que não.

**Entrevistadora:** Então, queria agradecer a sua participação e disponibilidade para a realização desta entrevista.

### **Educadora E - EdE**

#### **Informações gerais sobre a entrevistada**

**Entrevistadora:** Qual a sua idade?

**Entrevistada:** 26 anos.

**Entrevistadora:** Qual a sua formação académica?

**Entrevistada:** É licenciatura em Educação Básica, Mestrado em Educação Pré-escolar em Leiria.

**Entrevistadora:** Quanto tempo de serviço tem?

**Entrevistada:** Portanto, estou dois anos e meio.

**Entrevistadora:** Tem alguma formação especializada?

**Entrevistada:** Estou a tirar pós-graduação em educação especial.

**Entrevistadora:** Que faixa-etária está a acompanhar no momento?

**Entrevistada:** É sala dos dois anos.

#### **Informações gerais sobre a prática pedagógica**

**Entrevistadora:** Qual o(s) modelo(s) pedagógico(s) que segue?

**Entrevistada:** Tento Reggio Emilia apesar de não ser possível a 100% e MEM. Até um bocadinho, vou buscar um bocadinho de vários.

#### **Espaço físico da leitura e a sua organização**

**Entrevistadora:** A sala dispõe de um espaço dedicado à exploração dos livros?

**Entrevistada:** Sim.

**Entrevistadora:** Possui um nome específico?

**Entrevistada:** É a Biblioteca, chamamos-lhe a Biblioteca.

**Entrevistadora:** Como é que esse espaço está organizado (informações relativas à disposição dos livros, cadeiras, almofadas, tapete, decorações, entre outros que ache pertinentes)?

**Entrevistada:** Portanto, temos o tapete, temos duas almofadas e uma almofada mais pequenina onde eles estão e temos, que adquirimos em conjunto com os pais, recentemente uma biblioteca com as histórias. As histórias vão sendo mudadas, alteradas ao longo do tempo, para não termos sempre muitas e também para trazer novidade. Está junto à janela para ter luz solar e temos ali um dossel, acho que é assim que se chama, para dar uma sensação de aconchego. E tinha umas luzes que agora tirámos por causa do Natal, mas que tinham ali em volta as luzes. O objetivo agora é colocarmos ali fotografias das histórias que vamos lendo em conjunto, em grupo.

**Entrevistadora:** Quantos livros, em média, estão disponibilizados para as crianças?

**Entrevistada:** À volta, 10 a 15.

**Entrevistadora:** Costuma acrescentar novos livros?

**Entrevistada:** Sim, eu costumo trocar. Vou vendo conforme o grupo, a exploração que eles fazem e se já estão há muito tempo com aquele livro, vamos trocando. Tenho aqui guardados mais e vou fazendo assim com eles.

**Entrevistadora:** Com que frequência?

**Entrevistada:** Dois em dois meses, mais ou menos.

**Entrevistadora:** No espaço, é possível encontrar outros suportes de leitura sem ser livros de histórias?

**Entrevistada:** Tenho como objetivo inserir agora a partir de janeiro/fevereiro, porque como tive um período de adaptação, o grupo só acabou de entrar crianças há pouco tempo, ainda não fiz. Mas o meu objetivo é na área, na zona da casinha, trazer mais esses elementos. E também aqui para nós, já fizemos, foi com os jornais. Já fizemos uma exploração no outono com os jornais, portanto eles já tiveram contato com isso, mas neste momento ainda não.

**Entrevistadora:** Com que frequência costuma reorganizar o espaço da leitura?

**Entrevistada:** Ele ainda não foi reorganizado desde o início do ano e poderá ser reorganizado tendo em conta a necessidade do grupo. Neste momento ainda não foi.

**Entrevistadora:** Já sentiu alguma dificuldade na reorganização do espaço?

**Entrevistada:** Neste momento ainda não, tem corrido muito bem e é também a zona que nós fazemos o nosso acolhimento.

**Entrevistadora:** De que modo é que a organização do espaço da leitura influencia o interesse das crianças pela exploração dos livros? (Pode referir exemplos de diferentes modos de organização e diferentes comportamentos que observou nas crianças - reveladores de mais e de menos interesse)

**Entrevistada:** Eles gostam às vezes de se deitar ali nas almofadas, organizam as almofadas como eles querem. Às vezes também vêm aqui para esta mesa, para as mesas eu deixo, agarram nos livros e vêm, têm essa liberdade. Não sei se serão estes exemplos... Eles às vezes agarram nas histórias e eu deixo-os ou vêm para aqui, ou mesmo quando estamos em exploração livre, podem ir para a casinha, levar-nos a qualquer problema.

### **Exploração/manuseamento dos materiais de leitura pelas crianças**

**Entrevistadora:** Com que frequência é que as crianças têm a oportunidade de interagir com o espaço da leitura?

**Entrevistada:** Todos os dias.

**Entrevistadora:** Que tipo de atividades relacionadas com a exploração dos livros e com a leitura são oferecidas nesse espaço?

**Entrevistada:** Não digo todos os dias, mas na maior parte dos dias temos uma história. Neste momento já estou a deixar escolher. Ofereço duas histórias, ainda só duas, porque ainda são pequeninos, e eles escolhem que história querem que eu leia. E depois vou trazendo novidades. Nós temos agora um projeto que iniciámos, vamos à biblioteca buscar as histórias que eles escolhem lá, para depois trazermos para a sala. Temos a fazer esta parceria. Depois mais atividades dirigidas. Neste momento tem sido assim. A leitura e depois às vezes exploramos. Por exemplo, tivemos a história do ladrão de folhas. Depois partimos daí, fomos buscar folhas à rua, fazer a continuidade da exploração.

**Entrevistadora:** São realizadas de forma sistemática ou ocasional?

**Entrevistada:** Sistemática.

**Entrevistadora:** De que forma é que avalia (ou acompanha) a interação das crianças com os materiais de leitura?

**Entrevistada:** Às vezes estou com eles mesmo ali no momento, outras vezes deixo-os estar mais livremente e fico a observar de fora, a ver como é que eles interagem.

### **Influência na literacia emergente, em contexto de creche**

**Entrevistadora:** O que entende por literacia emergente?

**Entrevistada:** Uma pergunta difícil. Eu acho que é este da leitura emergir na nossa rotina diária, em vários contextos e não só propriamente nos livros. Eu tento, por exemplo, quando estou a escrever, escrever com eles. Ainda hoje estive a fazer juntar as fotografias e à medida que eles estavam, quem queria juntava-se, quem não queria não era obrigado a isso, e eu escrevo, à medida que escrevo vou falando. E eles têm esse contacto com a escrita e neste caso com a leitura. Temos também o nosso momento da leitura de manhã, da história. E acho que é isso.

**Entrevistadora:** Eles interessam-se?

**Entrevistada:** Sim. Muito, muito, muito. Sim, eu sento-me, como estou aqui, chego e mostrei-lhes as fotografias. Por exemplo, hoje foi a imprimir de manhã a atividade que nós fomos fazendo ao longo desta época de Natal. Eles identificam-se e ajudam-me a

colar. E eu, por exemplo, aqui estava a escrever e estava a ler. Ver a árvore, Natal, e eles dizem, é o Natal, é o Natal. E às vezes meto mesmo excertos que eles dizem, mas tento sempre fazer isto com eles. Sempre que faço isto, faço com eles. E eles interessam-se bem logo.

**Entrevistadora:** Isto é muito interessante, porque fazem muito mais isto no jardim de infância do que em creche.

**Entrevistada:** Eu gosto mais do jardim de infância. Não sei se por aí vou buscar um bocadinho mais, mas para mim é a forma de eles perceberem aquilo que nós vamos fazendo. E eles lembram-se, por exemplo, que nós fomos ver isto, que nós vivenciamos. Eu utilizo imensa fotografia e depois junto sempre o texto. Claro que eles não sabem ler, como é óbvio. Mas eles sabem que isto foi a experiências que eles vivenciaram. E depois pomos no corredor e dizemos que é para mostrar aos pais. Mas eu costumo fazer assim. É, basicamente é documentação.

**Entrevistadora:** Consegue dizer, em exemplos práticos, alguns pré-requisitos que identificou no grupo?

**Entrevistada:** Eles já são capazes de folhear. Já lhes expus alguns livros de sem ser de folha rija, mais dura, mais fininha, ditos normais. E eles já conseguem folhear sem rasgar. Portanto, o ano passado não o conseguiam. Já adquiri, já vi eles, observei-os a contarem histórias aos amigos. Apesar de não ser o que está lá e não tem mal nenhum. Eles sentarem, como eu costumo fazer com eles e a contarem, inclusive com as bonecas da casinha, porem uma ou duas. E com a história, como se estivessem eles a contar. Pronto, já têm esse gosto pela leitura. Mais exemplos que eu posso dar? Que exemplos é que eu te poderia ajudar? Os nomes, eles associam. A imagem tem o nome, apesar de eles não lerem. Eles sabem que está lá alguma coisa. Não é só a imagem. Apesar de não saberem, acompanham sempre com o nome. E há de haver um dia que eles vão associar. Que é a identificação.

**Entrevistadora:** Estava a tentar procurar, se tinha as áreas identificadas, como a Galeria.

**Entrevistada:** Não, não tinha porque eles ainda estão a explorar, porque isto é uma correria, e eu quero que sejam eles a fazer e não eu. Então ainda não encontramos no tempo, em grupo, em que definimos isto. Só ali na biblioteca consigo pôr as fotografias. Porque o meu objetivo é escrever com eles e fazer as fotografias deles a brincar no espaço. Ainda não temos na sala. Mas é um objetivo.

**Entrevistadora:** Enquanto educadora, que estratégias costuma utilizar para incentivar as crianças a adquirirem os pré-requisitos mencionados?

**Entrevistada:** Aqui é a leitura. A leitura também sempre é muito expressiva. Não ler só por ler, mas envolvê-los nesta leitura, nas histórias. Eles já conseguem associar algumas histórias. Já sabem o que é que nós vamos buscar na biblioteca. Fazer aqui algumas associações. O escrever com eles. E ter sempre presente na sala, mesmo que eles não saibam ler. Ter sempre presente a escrita. E as histórias estar sempre.

### **Conclusão**

**Entrevistadora:** Gostaria de perguntar se quer acrescentar alguma coisa à entrevista? Algum aspeto importante que faltou a dizer?

**Entrevistada:** Não, acho que está ótimo.

**Entrevistadora:** Então, obrigada participação e disponibilidade para a realização desta entrevista.

## **Educadora F - EdF**

### **Informações gerais sobre a entrevistada**

**Entrevistadora:** Qual a sua idade?

**Entrevistada:** Eu tenho 45.

**Entrevistadora:** Qual a sua formação académica?

**Entrevistada:** Fiz licenciatura ainda antes de Bolonha em Educação de Infância na Universidade de Évora. Eu ainda tive para fazer aquilo que era só tinha que fazer uma dissertação para fazer equivalência ao mestrado, mas não tive para aí virada.

**Entrevistadora:** Quanto tempo de serviço tem?

**Entrevistada:** A minha Sofia tem 20. Fiz este ano em setembro 24.

**Entrevistadora:** Tem alguma formação especializada?

**Entrevistada:** Fiz algumas formações, mas não... sim, aquelas corriqueiras desde a parte informática na educação, desde literacia, desde autismo. E agora estou a fazer uma pós-graduação em, sim, educação especial, mas na parte de intervenção precoce, na cognitiva e motora.

**Entrevistadora:** Que faixa-etária está a acompanhar no momento?

**Entrevistada:** Neste momento, estou mesmo na sala dos dois anos. É uma sala heterogénea, vai desde a aquisição da marcha. E estou responsável pela sala de berçário.

### **Informações gerais sobre a prática pedagógica**

**Entrevistadora:** Qual o(s) modelo(s) pedagógico(s) que segue?

**Entrevistada:** O meu. Tem tudo um pouco. Tenho o meu registo, vou buscar uns bocadinhos de vários, porque a gente nunca consegue a 100% usar unicamente um modelo, não é? Vais vendo conforme o grupo, conforme a faixa etária e as preferências uns e de outros. Pronto, a gente cria sempre o nosso. Tenho a minha rotina estipulada, a entrada, o cantinho da leitura, tenho o cantinho da brincadeira, tenho os cantinhos mais ou menos estipulados e faço a marcação de presenças com eles também. E ainda estive a pensar se devia fazer com os bebés, visto que alguns já estão assim mais ou menos, já mais crescidos. Se calhar até já conseguiam fazer...

### **Espaço físico da leitura e a sua organização**

**Entrevistadora:** A sala dispõe de um espaço dedicado à exploração dos livros?

**Entrevistada:** Tem, sim senhora.

**Entrevistadora:** Possui um nome específico?

**Entrevistada:** É o cantinho dos livros, o cantinho da leitura.

**Entrevistadora:** Como é que esse espaço está organizado (informações relativas à disposição dos livros, cadeiras, almofadas, tapete, decorações, entre outros que ache pertinentes)?

**Entrevistada:** Está mesmo num cantinho. Tem a estante com os livrinhos posta mais ou menos à altura deles e tem um colchãozinho, com umas almofadinhas, para eles estarem lá sentadinhos.

**Entrevistadora:** Quantos livros, em média, estão disponibilizados para as crianças?

**Entrevistada:** Ah, tem um para cada um e sobra.

**Entrevistadora:** Só para contextualizar, quantos são?

**Entrevistada:** Ah, no grupo são doze. Doze.

**Entrevistadora:** Costuma acrescentar novos livros?

**Entrevistada:** Sim. Porque, pronto, embora os livros não... Alguns são mais adequados, mais fortes, capa dura e grossa e essas coisas. Há sempre um ou outro que vem e que é mais fácil de rasgar, não é? E então esse definitivamente a gente vai aguentando até onde dá porque se tem bom manuseamento e boa utilização é porque eles gostam. Então a gente vai tentando conservar o melhor que pode. Mas há alturas que aquilo já não vale a pena e então temos que mesmo renovar.

**Entrevistadora:** Com que frequência?

**Entrevistada:** Sei lá. É como eu te digo, é conforme o manuseamento deles.

**Entrevistadora:** No espaço, é possível encontrar outros suportes de leitura sem ser livros de histórias?

**Entrevistada:** Tens uma zona reservada que é só mesmo para aqueles livros onde eu faço a leitura mesmo que é aqueles livros que são mais preciosos, entre aspas. Pronto, o que não quer dizer que eles depois não consigam manusear um bocadinho ali sobre a nossa supervisão. Tens o... em termos de leitura pode-se. Não. Depois tens aí a zona da música, a zona da música, quando vem o professor de música que tem aquela parte da história cantada, estás a perceber? A parte musical.

**Entrevistadora:** Mas para além dos livros de narrativa? Jornais? Algumas fotografias?

**Entrevistada:** Não, não. Esse registo, não.

**Entrevistadora:** E já pensou em acrescentar? Ou foi uma ideia que nunca lhe passou pela cabeça?

**Entrevistada:** Não tenho. Tenho aquelas imagens, aqueles dicionários de imagens. A ser até considerado. Pronto, que tenho uma caixa com várias imagens que a gente faz mesmo para promover o desenvolvimento da linguagem, corresponder a imagem à fotografia, à linguagem, mais por aí.

**Entrevistadora:** Com que frequência costuma reorganizar o espaço da leitura?

**Entrevistada:** Ele está praticamente sempre fixo. Não costumo mudar. Mesmo uma estante posta à parede não costuma mudar. A atividade em si, aquela das imagens, é que posso fazer um dia, eu tirei não faço, posso fazer amanhã, posso fazer à tarde, não é assim uma coisa certinha.

**Entrevistadora:** Então, ainda não sentiu a necessidade de mudar?

**Entrevistada:** Não, porque eles também é assim, eles precisam nesta altura de um ambiente orientado e estruturado. Tem que saber que se precisar andar uma coisa é ali que está, num dia e num dia e num outro e num outro. Quando a gente começa a mudar os sistemas já se começam a perder.

**Entrevistadora:** Já sentiu alguma dificuldade na reorganização do espaço?

**Entrevistada:** Não, porque eles também é assim, eles precisam nesta altura de um ambiente orientado e estrutural. Tem que saber que se precisar andar uma coisa é ali que está, num dia e num dia e num outro e num outro. Quando a gente começa a mudar os sistemas já se começam a perder.

**Entrevistadora:** Não, não era no sentido de mudar de lugar, era, por exemplo, os livros estão sempre no mesmo espaço, mas em vez, por exemplo, mencionou que tinha almofadas. Sim. Por mantas, fotografias, luzes e tal, algumas coisas assim, chamadas que é tipo aquelas tendas, só que não é mesmo tendas, é só a parte de cima.

**Entrevistada:** Não, não, não, mas a gente faz quando é a leitura da história, quando é a leitura fazemos.

**Entrevistadora:** De que modo é que a organização do espaço da leitura influencia o interesse das crianças pela exploração dos livros? (Pode referir exemplos de diferentes modos de organização e diferentes comportamentos que observou nas crianças - reveladores de mais e de menos interesse)

**Entrevistada:** Então, de que modo? Então, olha, a criação de um ambiente, sim, faz sentido, não é? É mais motivador, é mais calmo, é mais apelativo. Mas, aqueles acessórios, os extras que às vezes se faz para fazer a introdução da história, isso tudo faz sentido? Sim, tudo é necessário e cativa mais, não é? E a maneira, a própria maneira como tu contas a história, também é apelador e cativa.

### **Exploração/manuseamento dos materiais de leitura pelas crianças**

**Entrevistadora:** Com que frequência é que as crianças têm a oportunidade de interagir com o espaço da leitura?

**Entrevistada:** Sempre que quiserem.

**Entrevistadora:** Que tipo de atividades relacionadas com a exploração dos livros e com a leitura são oferecidas nesse espaço? Já mencionou as histórias cantadas, certo?

**Entrevistada:** Sim, sim. Pode-se fazer a reprodução no papel, do que ouviram, ou assim, pode-se fazer assim, embora sejam mais pequeninhas, mas é sempre um ao outro que... Tá, o que é que tu fizeste aqui? Pronto. A ideia é tentar passar o que eles perceberam, entenderam, para um suporte físico. Mais... aí, ajuda-me lá, que vim agora de outra reunião, já estou a perder.

**Entrevistadora:** Então, por exemplo, quando eles estão a ler sozinhos, ou quando eles imitam a própria educadora a ler.

**Entrevistada:** Ah, sim, eles fazem isso. Isso eles fazem. E o apontar, e o... O que é isto? O que é isto? Pronto, eles gostam muito. Pronto. Pronto, mais por aí, sim. E eles gostam mais quando a gente se senta mesmo lá com eles em contexto fora de história. Por exemplo, vão fazer uma atividade, acabam de fazer a atividade, vão se sentar. Se estivermos nós lá com eles, eles preferem, até em vez de estar só um ou dois daqui a nada tens quase a turma toda lá em cima.

**Entrevistadora:** Eles costumam levar os livros e sentam-se, por exemplo, na mantinha, ou também costumam se sentar na mesa?

**Entrevistada:** Ah, pois, isso às vezes é assim. Eles sabem que é ali que temos que ler, que tem que estar os livrinhos e a zona de leitura é ali. Mas às vezes também já vimos um livro acolá, ou na mesa, ou porque a mesa, o espaço da mesa é ali perto também, e às vezes já vemos livros assim, na zona do tapete, lá da outra ponta. E depois a gente... Eles são pequeninos, não é? Mas há que fazer também aquela menção. Olha, ainda deu o livro para aqui, é aqui. Já para eles também terem aquela noção para passarem para o pré-escolar que cada área é exclusiva.

**Entrevistadora:** Já ouvi dizer que ao trazer o livro para a mesa também é um pouco escolarizar o livro, a leitura...

**Entrevistada:** Ah, eu não entendo assim. Eu acho que eles vão para um sítio onde se sente confortável, não é? Seja no chão, seja à janela, seja numa mesa ou numa cadeira, acho que vai mais por aí. Nesta faixa etária, não estás a perceber? Nesta faixa etária.

Em relação à outra faixa etária, talvez, se calhar, seja mais no sentido de... Mas também acho que não vai por aí.

**Entrevistadora:** De que forma é que avalia (ou acompanha) a interação das crianças com os materiais de leitura?

**Entrevistada:** Ah, sim, isso é. Muita observação. Muita observação. Acho que é o melhor que a gente tem. É o melhor que a gente tem. E a coisa, alguns anos, vai aguçando. Portanto, eu acho que é a observação e o registo. E o registo, sim.

### **Influência na literacia emergente, em contexto de creche**

**Entrevistadora:** O que entende por literacia emergente?

**Entrevistada:** Literacia emergente é o contacto que tu proporcionas à criança logo muito cedo, ou seja, pode ser através de imagem, pode ser através do brinquedo, o próprio brinquedo. Estás a mostrar o brinquedo. Bola, carro, o próprio livrinho que ele está a manusear, quer aqueles livrinhos de banho, logo aí no banho que se pode usar, não é qualquer um que se pode usar no banho. Aqueles livrinhos com as texturas, os dos sons também. Os dos sons também são muito bons.

**Entrevistadora:** Consegue dizer, em exemplos práticos, alguns pré-requisitos que identificou no grupo?

**Entrevistada:** Pré-requisitos. O gosto, primeiro de manejar o livro e buscá-los. Isso é um pré-requisito. O interesse por, se eles não tiverem interesse nenhum por mexer no livro e tentar perceber o que é que aquilo nos transmite, eles não vão ter aquele gosto por aprender. O saber que, através dali, há conhecimentos, há quando eles parecem com o livro todo rasgado. Aí, não se pode ler, e agora? Como é que é? Temos de ir ao senhor doutor, etc. Tentar valorizar o livro e o conhecimento que ele transmite, seja em formato livro, seja em formato musical, seja em formato que for.

**Entrevistadora:** Também gostava só de mencionar que aquilo que explicou sobre eles apontarem o dedo e devem dizer o que é, também acho que é um pré-requisito.

**Entrevistada:** Sim, exatamente, o interesse dali. Eles querem saber o que é que está ali.

**Entrevistadora:** Enquanto educadora, que estratégias costuma utilizar para incentivar as crianças a adquirirem os pré-requisitos mencionados?

**Entrevistada:** Ah... muitos livros, muitas histórias contadas, muitas imagens e tudo que está na sala é certo para isso, desde brinquedos, desde brincadeiras que a gente faz com eles, os próprios objetos em si, tudo serve para. A sala é mesmo isso.

## **Conclusão**

**Entrevistadora:** E, para concluir, gostaria de acrescentar mais alguma coisa que acho pertinente e que ficou para dizer.

**Entrevistada:** Não, foi bem. Acho que se vai mesmo para a observação, quando há necessidades ou alguma coisa que a gente sinta que não está muito para ir virar, tentar fazer e cativá-lo pelas coisas que ele gosta e arrebanhá-lo para esse lado, é mais ou menos isso, acho. Acho que está concluído.

**Entrevistadora:** Então, obrigada participação e disponibilidade para a realização desta entrevista.

## **Educadora G - EdG**

### **Informações gerais sobre a entrevistada**

**Entrevistadora:** Qual a sua idade?

**Entrevistada:** 39 anos.

**Entrevistadora:** Qual a sua formação académica?

**Entrevistada:** Licenciatura.

**Entrevistadora:** Quanto tempo de serviço tem?

**Entrevistada:** 11.

**Entrevistadora:** Tem alguma formação especializada?

**Entrevistada:** Não.

**Entrevistadora:** Que faixa-etária está a acompanhar no momento?

**Entrevistada:** Dois anos.

### **Informações gerais sobre a prática pedagógica**

**Entrevistadora:** Qual o(s) modelo(s) pedagógico(s) que segue?

**Entrevistada:** Neste momento, não sigo nenhum em específico. Estamos em fase, estávamos em fase de adaptação ao espaço, às crianças novas, às rotinas novas. Agora, a partir de janeiro, vou implementar várias coisas novas, atividades diárias novas, rotinas diárias novas, nomeadamente, mapas de presenças, mapas do tempo, coisas que até aqui não fazia, porque eu senti que eles não estavam preparados para isso. A partir de agora de janeiro, vamos começar a implementar essas novas rotinas diárias, vamos tentar, lentamente, porque o grupo ainda é... É um grupo que tem muito pouca capacidade ainda e tempo de concentração. Portanto, tudo tem que ser em curtos espaços de tempo, seja histórias, seja o que for. O tempo de concentração deles ainda é muito curto.

### **Espaço físico da leitura e a sua organização**

**Entrevistadora:** A sala dispõe de um espaço dedicado à exploração dos livros?

**Entrevistada:** A sala não dispõe ainda, essa é outra das alterações que eu queria fazer agora em janeiro, e já falei, que é fazer uma espécie de uma biblioteca para colocar livros para eles poderem ir ver livremente. Até aqui, o que eu tenho feito é a uma hora do dia, que é a hora de muda das fraldas, em que os livros são dispostos nas mesas e eles exploram-nos livremente. Para quê? Para começar a incentivar e para eles perceberem que os livros não são para rasgar, porque é essa a tendência deles. Nesta

sala de dois anos já têm livros com folhas normais, moles, sem ser aquelas rijas que tinham na sala de um ano, e eles, primeiramente, têm que perceber que as folhas não são para rasgar, porque é a primeira tendência que eles têm de agarrar um livro e começar a rasgar as folhas. Ou seja, se eu pusesse os livros ao alcance deles, logo quando começou o ano letivo, neste momento já não tinha nenhum, porque a tendência deles é rasgar. Neste momento, fizemos essa fase de aprendizagem desde setembro até agora, a partir de janeiro é mais uma coisa que eu vou introduzir lentamente, pondo livros, porque ao longo deste tempo já vim a explicar e a incentivar que os livros são para ver, não são para rasgar. Alguns ainda têm a tendência para o fazer, outros já não tanto. Por isso acho que está no momento de podermos tentar colocar ao alcance para ver se eles começam a entender que não é para rasgar.

**Entrevistadora:** Como é que está a pensar em organizá-lo? Do tipo, se queria introduzir cadeiras?

**Entrevistada:** Não, não, vou introduzir um cantinho de leitura, onde vou pôr umas almofadas. A minha ideia é essa, pôr umas almofadas, que é precisamente num cantinho, no canto da sala. A minha ideia é pôr ali umas almofadas, colocar aquelas estantes que é para as crianças, com livros, inicialmente poucos. Depois à medida que vou vendo que está a correr bem, que eles estão a entender que é para ver e não é para estragar, vou aumentando a quantidade. Mas a minha ideia é realizar um cantinho próprio, para eles perceberem que veem os livros sentados, veem os livros e voltam a colocar-me a seguir. E que os livros não são para andar, não mandar aos outros, pronto. Tudo isto requer o seu tempo de aprendizagem e tudo isso.

**Entrevistadora:** E então nesses momentos da muda da fralda, quantos livros é que são em média disponibilizados para as crianças?

**Entrevistada:** Normalmente tento que seja um para cada um. Sempre, claro, nunca número inferior ao número de crianças. Outras vezes ponho um para cada um e depois dois ou três no meio e vai havendo troca. Outras vezes trocam entre eles, que também acho que é importante eles perceberem que veem e trocam com outro amigo. Outras vezes coloco dois ou três a mais no meio, mas muitas vezes isso dá, ainda dá confusão, porque eles ainda são muito... egocêntricos faz parte da idade. E então se está ali aquele, todos querem aquele. E por vezes opto mesmo por dar um para cada um e depois troca-se.

**Entrevistadora:** Estamos a falar de quantas crianças?

**Entrevistada:** Quinze.

**Entrevistadora:** Nesses momentos, costuma acrescentar novos livros ou são sempre os mesmos?

**Entrevistada:** Não, não. Mudo. Até porque sou obrigada a mudar. Porque eles estragam ainda. Independentemente de estragarem, eu vou alternando. Até porque eles não têm interesse em estar sempre a ver o mesmo. Por isso eu vou sempre alterando os livros que dou. Não dou todos os dias a mesma coisa.

**Entrevistadora:** E no futuro espaço da biblioteca, espera acrescentar, para além de histórias de narrativa, outros tipos de suportes de leitura, como, por exemplo, revistas, jornais, álbuns de fotografias...

**Entrevistada:** Sim, revistas, fotografias...

**Entrevistadora:** De que modo é que a organização do espaço da leitura influencia o interesse das crianças pela exploração dos livros? (Pode referir exemplos de diferentes modos de organização e diferentes comportamentos que observou nas crianças - reveladores de mais e de menos interesse)

**Entrevistada:** Acho que tem toda a influência. Acho que deve ser trabalhado o mais cedo possível. Porque acho que ler é extremamente importante para o desenvolvimento das crianças. Aliás, por exemplo, eles adoram ouvir histórias, gostam muito. E acho que isso deve ser incentivado desde pequeno, porque no futuro acho que a leitura só enriquece a pessoa, não só a nível intelectual, como escrita, erros ortográficos, tudo mais. E acho que quanto mais cedo for incentivada a leitura e o respeito pelo livro, que é isso que eu estou a tentar fazer ainda, acho que quanto mais cedo for feito, melhor. E o adulto demonstrar como é que se faz, porque nós somos o modelo para eles, nós mostrarmos como é que isso se faz e também fazemos isso todos os dias quando contamos a história. Quando no fim de eu contar a história dou o livro que contei para eles poderem ver e depois volto a recolher, conto a história e faço perguntas. Neste momento já faço isso e alguns já têm essa capacidade, o que é bom. Alguns que já falam. Tenho meninos que basicamente não falam, praticamente nada, mas tenho outras que já falam bem. E essas se eu perguntar, se contar uma história e perguntar quem estava na história, já me conseguem dizer. O que é que ele foi fazer? E já me conseguem dizer, já me dão esse feedback. Portanto, acho que está a correr bem.

### **Exploração/manuseamento dos materiais de leitura pelas crianças**

**Entrevistadora:** Com que frequência é que as crianças têm a oportunidade de interagir com o espaço da leitura?

**Entrevistada:** Diariamente.

**Entrevistadora:** Que tipo de atividades relacionadas com a exploração dos livros e com a leitura são oferecidas nesse espaço?

**Entrevistada:** É contar histórias, diariamente. Todos os dias eu conto uma história, todos os dias eles, como eu disse, têm a oportunidade de explorar o livro da história que eu contei e todos os dias têm contato com o livro.

**Entrevistadora:** Utiliza, por exemplo, aquelas histórias com fantoches que não costumam utilizar?

**Entrevistada:** Sim, fantoches de dedo ou mesmo aqueles grandes. É claro que isso desperta mais a atenção deles do que um livro estático, obviamente. Isso é mais estimulante para eles.

**Entrevistadora:** E costuma observar, por exemplo, quando eles estão no momento da exploração dos livros, se partilham.. o livro uns com os outros?

**Entrevistada:** Ainda não.

**Entrevistadora:** Nem metem assim o livro ao alto e veem os dois o livro?

**Entrevistada:** Ainda não. Tudo é tudo meu ainda. Não mexe, não, é meu ainda.

**Entrevistadora:** Pronto, então essas atividades são realizadas de forma sistemática, ou seja, todos os dias, certo?

**Entrevistada:** Todos os dias, eles têm esse contato.

**Entrevistadora:** De que forma é que avalia (ou acompanha) a interação das crianças com os materiais de leitura?

**Entrevistada:** Como já disse, estou constantemente, ou seja, eu ao dar, quando dou os livros, relembro sempre: a Rita vai dar os livros, os livros não são para estragar, são para ver, cada um vê um livro e depois troca. Depois estou a acompanhar o que eles estão a fazer, não é? Se vejo que algum está a começar a rasgar, olha, não se faz, estás a estragar, depois já não há história. Pronto, vou numa de tentar sempre emendar o erro e noto que desde setembro até agora, noto essa evolução, portanto não é que eles não façam, já não façam, alguns ainda têm essa tendência, mas noto que há uma evolução nesse sentido.

### **Influência na literacia emergente, em contexto de creche**

**Entrevistadora:** O que entende por literacia emergente?

**Entrevistada:** Acho que é isso, é histórias, é os fantoches, é o contacto com tudo o que é coisas de leitura, de letras, de revistas, de jornais, de... Tudo o que seja coisas relacionadas com leitura.

**Entrevistadora:** Consegue dizer, em exemplos práticos, alguns pré-requisitos que identifica no grupo? Posso dar um exemplo, que é, por exemplo, a forma como eles pegam no livro, já pegam o livro, assim, o dito correto?

**Entrevistada:** Sim, alguns já pegam, outros nem tanto, alguns ainda têm a tendência de morder os livros, por exemplo. Conhecer pela boca, sim. Alguns ainda têm essa tendência de morder, outros de rasgar, mas alguns já conseguem estar com o livro, assim, e a desfolhar, e a ver as imagens, e a... quase a contar, o que estão a ver. Identificam as... As imagens, é um cão aí, enquanto outros ainda mordem, rasgam. É muito variado. Tenho um grupo que nesse aspeto, e em nenhum, não é muito homogéneo. Tenho uns que já estão numa fase muito mais à frente, e outros ainda não é...

**Entrevistadora:** Mas já fizeram todos os dois anos, certo?

**Entrevistada:** Sim. Já fizeram todos os dois anos, mas ainda estão em fases completamente diferentes.

**Entrevistadora:** E por outro, e ainda na mesma questão, costumam realizar atividades com as crianças, certo? Como por exemplo, agora foi o Natal, que fez alguma árvore de Natal, alguma atividade relacionada com a árvore de Natal, e eles sabem identificar que é a árvore de Natal, ou o pinheiro.

**Entrevistada:** Não, dizem-me Natal. Dizem-me Natal. Por exemplo, se eles virem uma árvore de Natal, vão-lhe dizer que é o Natal.

**Entrevistadora:** E, por exemplo, se fizer alguma atividade relacionada com o livro, imagino que é um livro sobre um coelho, e fizeram, tipo, uma pintura do coelho, eles sabem identificar que é o coelho, certo? Isso é uma fórmula de literacia, e, contexto de creche. E, costumam disponibilizar letras ou pequenas palavras para identificar alguma coisa, como por exemplo nomes?

**Entrevistada:** Ainda não. Em creche, não.

**Entrevistadora:** Pronto, acho que respondeu à próxima pergunta, que é que estratégias costumam utilizar para incentivar as crianças a adquirirem os pré-requisitos mencionados, que é a leitura de histórias. E também acho que é o diálogo, também é bastante importante. Se costuma ter um diálogo, assim, aberto com elas. Gostaria de acrescentar mais alguma estratégia que costuma utilizar?

**Entrevistada:** Não, acho que já disse tudo aquilo que costumo fazer.

### **Conclusão**

**Entrevistadora:** Para concluir, gostaria de perguntar se quer acrescentar alguma coisa por ti mesmo, que ficou por falar.

**Entrevistada:** Bom, acho que não. Acho que falamos basicamente naquilo que, na minha opinião, é importante trabalhar nestas idades, m creche. O respeito pelo livro, o entenderem que é uma coisa que não é para estragar, nem para se rasgar, o contacto com o livro, começar a analisar, mesmo sem ler, as figuras e tentar encontrar a forma, à maneira deles, a história, através das imagens, acho que isso é, nesta fase, é muito importante e é o que chega.

**Entrevistadora:** Então gostaria de agradecer a participação e a sua disponibilidade para fazer a entrevista.

## **Educadora H - EdH**

### **Informações gerais sobre a entrevistada**

**Entrevistadora:** Qual a sua idade?

**Entrevistada:** 48 anos.

**Entrevistadora:** Qual a sua formação académica?

**Entrevistada:** Comecei, já tirei o curso há muitos anos, comecei a trabalhar na área, o meu primeiro trabalho, com 20 anos, na altura o curso ainda era só com grau de bacharelato e, mais tarde, posteriormente, fui fazer terminar complemento de formação com Licenciatura em crianças com Necessidades Educativas Especiais.

**Entrevistadora:** Quanto tempo de serviço tem?

**Entrevistada:** 28. 28 anos.

**Entrevistadora:** Tem alguma formação especializada?

**Entrevistada:** Não, a mais específica foi depois só mesmo em relação a crianças com Necessidades Educativas Especiais. Pronto, depois só todas as outras formações que nós vamos fazendo, em primeiros socorros e tudo isso.

**Entrevistadora:** Que faixa-etária está a acompanhar no momento?

**Entrevistada:** Neste momento, estou na sala dos 2 anos.

### **Informações gerais sobre a prática pedagógica**

**Entrevistadora:** Qual o(s) modelo(s) pedagógico(s) que segue?

**Entrevistada:** É assim, não sigo, nunca segui, embora a minha formação inicial tenha sido o João de Deus, nunca segui o método João de Deus e acabo por não seguir um modelo estanque. Consoante o grupo, vou-me tentando adaptar e ver qual e quais é que eles conseguem acompanhar.

### **Espaço físico da leitura e a sua organização**

**Entrevistadora:** A sala dispõe de um espaço dedicado à exploração dos livros?

**Entrevistada:** Sim.

**Entrevistadora:** Possui um nome específico?

**Entrevistada:** É a nossa biblioteca. Até está identificada mesmo com um desenho.

**Entrevistadora:** Como é que esse espaço está organizado (informações relativas à disposição dos livros, cadeiras, almofadas, tapete, decorações, entre outros que ache pertinentes)?

**Entrevistada:** Então é assim, nós temos 2 anos, eles gostam de mexer em livros e de explorar livremente. Temos um espaço com livros, já alguns deles mais degradados, até porque eles ainda estão numa fase em que colocam tudo na boca. E então aí temos, nessa nossa biblioteca, temos uns livros mais degradados para o início e temos um armário em que aí somos nós que vamos, ou eu ou as minhas colaboradoras, que vamos buscá-los e estão durante um tempo, quando estão em grande grupo, utilizam os livros do armário. Quando estão a explorar livremente, temos o cantinho da biblioteca em que eles próprios já sabem, tiram um, veem, guardam, vão buscar outro para evitarmos também a desarrumação e para que se mantenha a organização. Mas estes livros que estão para uso livre são especialmente livros que para eles lhes dizem mais. São quase sempre ligados aos desenhos animados que eles mais gostam, também para favorecer essa vontade e o querer ver e explorar. Tem tapete, tem almofadas para eles sentarem, são duas prateleiras de madeira coloridas. E pronto, eles gostam de ir até então. A sala, já estamos na sala desde setembro, mas é um cantinho que eles até procuram.

**Entrevistadora:** Quantos livros, em média, estão disponibilizados para as crianças?

**Entrevistada:** Ui, estão muitos. Estão muitos. Número exato, não sei, mas tem muitos livros à disposição.

**Entrevistadora:** Só para, assim um à parte, quantas crianças é que tem na sala?

**Entrevistada:** Aqui na nossa instituição os grupos são pequenos. Temos 15 crianças por grupo. É uma mais-valia, uma mais-valia.

**Entrevistadora:** Costuma acrescentar novos livros?

**Entrevistada:** Sim e além de que todos os meses nós temos uma história orientadora para o tema a trabalhar na sala. Por acaso, hoje não ia já mostrar a história, mas iremos fazer, e vamos, ainda iremos fazer o painel, o mural do Inverno, que está associado a uma história que iremos explorar ao longo da próxima semana. Todos os meses temos uma história que servirá de base para as atividades que vamos desenvolver.

**Entrevistadora:** Com que frequência?

**Entrevistada:** Mensalmente, é de certeza. Portanto, ocasionalmente poderá surgir, porque nós também recebemos algumas doações e depois conforme vamos recebendo vamos repondo.

**Entrevistadora:** No espaço, é possível encontrar outros suportes de leitura sem ser livros de histórias?

**Entrevistada:** Sim, à disposição deles não, nós temos. Na sala temos, mas guardado em armário não está à disposição.

**Entrevistadora:** Já considerou em adicionar jornais, revistas, álbuns de fotografias, caixas de cereais e/ou outros suportes que possibilitam a “leitura”?

**Entrevistada:** Nós fazemos com eles. Nós fazemos com eles, até nesta altura, que ainda temos tudo afixado sobre o Natal. Temos na entrada o mural do sofá do Afeto, em que temos as fotos de cada criança com os seus pais. Fazemos sempre suporte de fotografias, temos também ainda associado ao Natal os duendes, que são eles próprios, com as fotografias deles. Trabalhamos muito também com fotografia, até porque facilita a sua identificação, a própria identificação deles, a própria, a pessoal e a dos colegas.

**Entrevistadora:** Com que frequência costuma reorganizar o espaço da leitura?

**Entrevistada:** Semanalmente. Precisa. Semanalmente precisa de uma organização, uma reorganização, vemos o que está danificado, o que não está, se já dá para podermos acrescentar outros livros ou não, se há essa necessidade.

**Entrevistadora:** Já sentiu alguma dificuldade na reorganização do espaço?

**Entrevistada:** Não. Até porque habitualmente costumo colocar o espaço da biblioteca ou o cantinho dos livros, como queiram chamar, o cantinho da leitura, junto do tapete. Isto porquê? Porque habitualmente nós só temos ou dois sofás ou duas almofadas para aquele cantinho. E quando há mais meninos com vontade de estarem a ver livros, ou se forem dois, mais dois, ou assim, conseguem estar no espaço do tapete da biblioteca. Caso contrário, basta deslocarem-se um bocadinho mais para o lado e têm o tapete grande da sala para poderem estar à vontade a ver os livros.

**Entrevistadora:** De que modo é que a organização do espaço da leitura influencia o interesse das crianças pela exploração dos livros? (Pode referir exemplos de diferentes modos de organização e diferentes comportamentos que observou nas crianças - reveladores de mais e de menos interesse)

**Entrevistada:** É assim, se nós queremos que as crianças sejam em cantinho for e na leitura ainda mais, porque cada vez mais só notamos e vemos mesmo que é só tecnologia que eles têm à disposição deles fora daqui. Se queremos que eles tenham interesse, também temos que criar um espaço apelativo. E daí, pronto, é o que nós tentamos fazer. É isso mesmo, é criar um espaço em que eles gostem, acima de tudo têm que ter cor, têm que ter logo à partida livros que sabemos que eles gostem e tem resultado assim.

### **Exploração/manuseamento dos materiais de leitura pelas crianças**

**Entrevistadora:** Com que frequência é que as crianças têm a oportunidade de interagir com o espaço da leitura?

**Entrevistada:** Todos os dias. Nós começamos todos os dias com o Bom Dia, a canção em que eu cumprimento um a um, e eles depois também me cumprimentam. E depois, a partir daí, pode não haver todos os dias, mas além de uma atividade orientada, cada um escolhe o espaço onde quer brincar. E todos os dias vai alguém sempre para o cantinho dos livros.

**Entrevistadora:** Que tipo de atividades relacionadas com a exploração dos livros e com a leitura são oferecidas nesse espaço?

**Entrevistada:** Então, além de poderem explorar livremente, por vezes, se gostam da história, vêm ter connosco procuram-nos para que se mostre ou conte, se é dos livros que estão associados aos desenhos animados que eles veem, identificam o bonequinho que eles gostam mais e também nos veem contar. E, por vezes, até surgem canções a seguir a isso, porque ou vem o pato, ou o gato, ou qualquer um desses animais ou objetos que nos venha logo à memória uma canção e acabamos por cantar todos. Pronto, é isso. Nós temos, além, como já tinha referido anteriormente, mensalmente há sempre uma história que dita o tema mensal, que está associado ao tema mensal. Este ano, este mês, vamos falar mais sobre o inverno e, então, já temos a história do boneco de neve. Além de mostrar o livro, depois fica fixada na sala quatro imagens, cinco, para que eles, durante os outros dias, se vão recordando da história e eles próprios apontam e dizem que ali um menino fez isto, ou um menino, para que também fique na memória a história que foi contada.

**Entrevistadora:** São realizadas de forma sistemática ou ocasional?

**Entrevistada:** Não. A história há sempre. Não há todos os dias. Mas, sempre que eles recorrem ao livro e nos sugerem alguma coisa, nós fazemos. Nada é estanque. Nada é estanque. Nós até temos, este dia vai ser assim, mas nunca é. Nunca é. Tentamos, há uns dias conseguimos mais ou menos, porque há sempre um plano, há sempre um plano, tem que haver sempre uma planificação, mas nada é estanque. Quando se trabalha com crianças, basta haver qualquer coisa que muda tudo.

**Entrevistadora:** De que forma é que avalia (ou acompanha) a interação das crianças com os materiais de leitura?

**Entrevistada:** É assim, nós fazemos, apesar de não se dever falar em avaliação, mas temos que sempre fazer um registo, que neste momento até estou a fazê-lo. Nós

entregamos agora em janeiro, entregamos essas informações aos pais. E acabamos por, como nós até temos uma plataforma em que diariamente tudo é transmitido aos pais, trabalhamos com uma plataforma, e há vários objetivos sobre os livros, a leitura, o manuseamento, o interesse e tudo isso. E não é diariamente, porque nem todos os dias eles vão manusear, mas naquele dia, por exemplo, a atividade orientada, isso foi uma escolha livre, não foi uma atividade orientada. Mas das atividades orientadas, todas as semanas nós temos alguma coisa sobre isso e avaliamos. Porque depois, não é automaticamente, mas somos nós, quando, por exemplo, estão a ver um livro, ou nós, por nossa iniciativa, há um espaço em que, ou estão a aguardar que venha o professor de música, ou estão a aguardar a aula de ginástica. E durante aquele tempinho, para também acalmarem um bocadinho, nós também distribuímos livros. Nessa altura, e já se nota, posso dizer que nota-se muita evolução desde o início do ano até então, porque muitas crianças, como não tinham contato qualquer com livros, nem sabiam agarrar num livro, era de qualquer maneira, de cabeça o livro ao contrário, não sabiam até fechar o livro, porque a capa ficava virada para dentro, e agora já há esses cuidados. Portanto, e nós vamos, quando fazemos o registo também na aplicação, fazemos o registo se já foi avaliado, se está conseguido esse objetivo ou não. Portanto, nós vamos sempre avaliando.

**Entrevistadora:** Isso até acaba por ser uma motivação para os pais em integrarem mais livros na rotina deles.

**Entrevistada:** Sim, e seria muito bom. Mas a experiência diz-me que não, que os livros são cada vez mais postos de parte. Mas vamos incentivar, temos sempre que incentivar.

### **Influência na literacia emergente, em contexto de creche**

**Entrevistadora:** O que entende por literacia emergente?

**Entrevistada:** Literacia emergente, aquele gosto que eles têm pela exploração e pela própria tentarem perceber o que está, não sei se é isso. Se é o que está muito, já se nota, porque o grupo não é... são de dois anos, mas têm crianças com dois anos... têm crianças que terminaram o ano passado a fazer dois anos e têm crianças que já vão fazer três agora. E há quase um ano de diferença e os interesses notam-se, a maturidade, os interesses de uns e de outros. Há crianças que já têm vontade, veem a história e veem perguntar, não perguntam de forma direta, mas veem com o livro porque têm interesse de saber o que é que ali está. Porque aquela imagem sugere-lhe alguma coisa e querem saber o que é que está ali. Há outros que só veem os livros. Mas quanto mais contacto tiverem, quanto mais histórias ouvirem, quanto mais lerem para eles, mais

vontade eles irão ter e mais se irá começar esse gosto. É esta a minha...É o que a experiência me diz e é esta a minha opinião.

**Entrevistadora:** Agora já me respondeu à próxima pergunta, mas só para completar. Há alguns comportamentos específicos que observa nas crianças? Mas em relação, por exemplo, à forma como eles agarram os livros...

**Entrevistada:** Então é assim, há crianças que, quando já estão à vontade com os livros, é engraçado, há algumas que estão sentados e ali estão, vão buscar um, tira, põe, tira, põe, mas não se nota aquele interesse. Quando as crianças se deitam no chão, de barriga abaixo, e ficam ali um tempo a ver, a folhear, a folhear, a folhear, é engraçado, nota-se que ali o interesse já é outro e aí nota-se uma mudança de comportamento quando já têm o interesse. Quando estão a ver por ver, estão ali. Estão? Põe um, tira outro, põe um, tira outro e quando já... Este é o comportamento inicial, depois quando já há outro interesse, outro gosto, eles já ficam de outra maneira. Até já se posicionam de outra maneira.

**Entrevistadora:** Sim, sim, só uma curiosidade. Eles, quando vão buscar os livros, eles ficam nesse espaço da disposição dos livros ou também têm tendência em ir para a mesa?

**Entrevistada:** Não. Preferencialmente ficam ali. Porque gostam da almofada, gostam do tapete. Sentem-se mais confortáveis... livros ou no tapete grande, ou se pedirem é que vão para a mesa quando por vezes querem estar mais ou mais junto de nós, porque podemos estar a terminar alguma coisa na mesa, trazem o livro e vêm para junto de nós para a mesa, senão ficam no cantinho.

**Entrevistadora:** Enquanto educadora, que estratégias costuma utilizar para incentivar as crianças a adquirirem os pré-requisitos mencionados?

**Entrevistada:** É assim, eu acho que já fui respondendo a essa questão. Já fui respondendo a essa questão. É, acima de tudo, também ler para eles, e a melhor forma é dar-lhes livros, mostrar-lhes livros, passar-lhes a ideia que tudo pode ser visto e aprendido num livro. Não precisamos de televisões, de *tablets*, computadores, telemóveis. Tudo pode partir do livro. E esta é uma situação que eu costumo fazer muito quando eles, no ano que antecede a entrada no primeiro ciclo, para eles também perceberem que o que vão aprender agora na escola precisam de um livro. E têm um livro para esta matéria, um livro para a outra e um livro para a outra. Não se aplica ainda aqui, mas é uma das estratégias que utilizo.

## **Conclusão**

**Entrevistadora:** E, para concluir, gostaria de acrescentar mais alguma coisa que acho pertinente e que ficou para dizer.

**Entrevistada:** Não, tenho apenas a dar-lhes os parabéns por escolher este tema. Porque acho que está muito esquecido. Acaba por estar esquecido. Não falo por nós na prática, por mim, dos colegas, mesmo daqui, de outras instituições, mas precisa mesmo de ser levada à tona para que os próprios pais também tenham essa consciência que um livro... sentar-se um bocadinho não precisa de muito, uns minutos. Ou, quando os deitam, sentar-se um bocadinho a ler a história ou, antes disso, estar ali dez minutos a mostrar-lhes um livro, eles vão ganhar muito com isso. Não é deixar um filho sentado com um *tablet* à frente com um canal de desenhos animados. É, acaba por ser cómodo, de certeza. A pessoa chega à casa do fim do dia de trabalho, cansada, com tudo para fazer, mas os filhos precisam muito da atenção dos pais e podem conseguir isso através da leitura. É uma forma que, e notam-se que eles gostam, é só incentivar. Não tenho mais nada a acrescentar, há mais alguma coisa? Espero ter ajudado.

**Entrevistadora:** Gostaria de agradecer a participação e disponibilidade para a realização desta entrevista.