



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Liliana Sofia Oliveira e Silva

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

CRIAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DA ÁREA DA BIBLIOTECA
COMO ESPAÇO PROPULSIONADOR DE LITERACIA EMERGENTE

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de

Mestre Anabela Sampaio

Março de 2012

AGRADECIMENTOS

Esta investigação não representa apenas o resultado de algumas horas de estudo, reflexão e trabalho durante as diversas etapas que o constituem. É igualmente o culminar de um objetivo académico a que me propus e que não seria possível sem a ajuda de um certo número de pessoas.

Por isso, este espaço é dedicado a todos aqueles que contribuíram para que este trabalho fosse realizado. A todos eles deixo aqui o meu agradecimento sincero.

À minha orientadora, professora Mestre Anabela Sampaio, pela forma como orientou o meu trabalho. As notas principais das suas orientações e a disponibilidade que sempre demonstrou foi uma ajuda imprescindível para mim.

A todas as crianças intervenientes neste estudo, pela sua simpatia, carinho e cooperação, que me deixaram crescer com elas, proporcionando bons momentos ao longo do estágio.

Às famílias das crianças pela confiança e colaboração depositada em mim, enquanto estagiária, uma vez que, a sua colaboração proporcionou a realização deste trabalho.

Ao apoio inicial dado pelo Plano Nacional de Leitura, através da Doutora Conceição Barros, por ter oferecido um vasto leque de livros para a biblioteca da sala de atividades, uma vez que, sem eles, a investigação não teria o mesmo sucesso.

À professora Doutora Lina Fonseca pelo apoio e pelas palavras calorosas, que me foi dando ao longo deste percurso académico e, pela sua disponibilidade e colaboração, uma vez que, sem a sua ajuda, todo este percurso não teria sido igual.

À minha amiga e colega de estágio, Teresa Vilar, pelos comentários pertinentes, pelo apoio, amizade, disponibilidade e simpatia, tornando a realização deste estudo possível.

Às amigas e colegas Joana Magalhães, Joana Oliveira, Carla Gomes, Helena Costa, Bibiana Ferreira, Fernanda Fernandes, Liliana Dias Silva, Marta Moreira e Florinda Pereira pelo apoio, amizade e espírito de entreajuda em todos os momentos deste percurso.

A todos os professores que, de forma direta ou indireta, contribuíram significativamente para que este trabalho fosse possível e pelas palavras de conforto e de confiança que me foram dando ao longo do estágio.

Por fim, deixo uma palavra de agradecimento especial aos meus pais, pela dedicação, carinho, compreensão e pelas ideias que me foram dando ao longo desta etapa para a concretização deste trabalho e para a melhoria constante do mesmo.

RESUMO

O presente trabalho de investigação pretende evidenciar a prática de ensino supervisionada, que tomando como referência a literacia emergente em contexto de jardim-de-infância, através de um processo reconstrutivo, procura criar e dinamizar um ambiente promotor de literacia emergente na sala de atividades.

Neste sentido, a minha investigação teve como principais objetivos: criar, organizar e dinamizar o espaço da área da biblioteca na sala de atividades, que não estava a ser devidamente explorado pelas crianças, de modo a aproveitar as suas potencialidades, compreender como se processam as interações entre as crianças nesse espaço e avaliar até que ponto é que essas interações são significativas para o desenvolvimento das crianças, tendo como ajuda o papel das famílias, que também têm um papel fulcral, promotor de literacia nas crianças.

As experiências de aprendizagem foram estruturadas tendo em atenção o desenvolvimento integral da criança, de acordo com os seus interesses e as suas necessidades.

Em termos metodológicos, optou-se por uma metodologia investigação-ação de natureza qualitativa, tendo sido utilizadas as seguintes técnicas de recolha de dados: observação participante, notas de campo, registos das crianças e registos fotográficos e gravação de áudio. Esta recolha só foi possível através de um percurso pedagógico formado por várias atividades, implementadas entre os meses de Outubro de 2011 a Janeiro de 2012.

As atividades desenvolvidas centraram-se no desenrolar de atividades integradoras e transversais como contributo para a construção de saberes, no âmbito da literacia emergente, contribuindo para um desenvolvimento mais abrangente e um desenvolvimento das capacidades da criança.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; Literacia emergente; Literatura Infantil; Família; Biblioteca

ABSTRACT

This research work aims to highlight the supervised teaching practice, which by reference to the context of emergent literacy in kindergarten-age through a reconstructive process, seeks to create and foster an environment for promoting emergent literacy activities in the room.

In this sense, my research had as main objectives: to create, organize and streamline the space of the library area in the activities room, which is not being properly used by children in order to harness their potential, to understand how we process interactions among children in this space and assess to what extent these interactions are significant for the development of children, with the help of the role of families, who also have a key role, promoting literacy in children. The learning experiences were structured taking into account the development of the child, according to their interests and needs. In methodological terms, we chose an action research methodology of qualitative nature, the following techniques of data collection were used: participant observation, field notes, records of children and photographic records and audio recording. This collection was possible through an educational course consisting of various activities implemented between the months of October 2011 to January 2012. The activities focused on the unwinding of cross-cutting and integrative activities as a contribution to the construction of knowledge in the context of emergent literacy, contributing to a more comprehensive development of children's abilities.

Keywords: Preschool Education; emergent literacy; children's literature; Family; Library

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	II
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
ÍNDICE.....	VI
LISTA DE FIGURAS.....	VIII
LISTA DE TABELAS.....	IX
LISTA DE ABREVIATURAS	IX
LISTA DE ANEXOS	X
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PES II.....	15
Caracterização do Contexto Educativo	15
Caracterização do Meio Local	15
Caraterização da Instituição	16
Caracterização da Sala de Atividades	17
Caracterização do Grupo	19
CAPÍTULO II – SELEÇÃO CRITERIOSA E JUSTIFICADA DAS PLANIFICAÇÕES	23
Justificação das planificações escolhidas.....	23
Opções e Prioridades Curriculares.....	25
CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO	27
Pertinência do Estudo	27
Definição do problema e das questões de investigação	31
CAPÍTULO IV – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	33
A Educação Pré-escolar como primeira etapa da Educação da Criança	33
O conceito de Literacia Emergente na Educação Pré-Escolar	38

O papel do Educador enquanto mediador para a Criança	41
Espaços e Materiais utilizados na abordagem da literacia emergente	45
CAPÍTULO V – METODOLOGIA ADOTADA.....	52
Opções metodológicas.....	52
Contexto do Estudo	55
Instrumentos de recolha de dados	56
Métodos de análise de dados.....	59
Processo de triangulação de dados	59
As tarefas	60
Calendarização do Estudo.....	64
Análise de dados	65
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	66
Apresentação e descrição das atividades	66
A biblioteca como ambiente de aprendizagem da leitura e da escrita.....	66
Técnicas de dinamização do livro	81
Promover hábitos de leitura nas famílias	91
Síntese reflexiva dos dados.....	94
CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES.....	100
CAPÍTULO VIII – REFLEXÃO GLOBAL DA PES I E DA PES II.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
SITOGRAFIA.....	116
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	116
ANEXOS	117

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Área da biblioteca sem materiais.....	67
<i>Figura 2.</i> Caixa para arquivar os livros, designada de “Joana”	68
<i>Figura 3.</i> Etiquetas nas prateleiras.....	70
<i>Figura 4.</i> Algumas crianças entusiasmadas na área da biblioteca.....	72
<i>Figura 5.</i> Algumas crianças entusiasmadas na área da biblioteca.....	72
<i>Figura 6.</i> Almofadas numeradas de 1 a 22.....	74
<i>Figura 7.</i> Algumas crianças a pintarem as imagens do fantocheiro.....	76
<i>Figura 8.</i> Fantocheiro construído pela estagiária e pelas crianças.....	76
<i>Figura 9.</i> Presença do escritor Daniel Marques Ferreira na sala dos 4 anos.....	78
<i>Figura 10.</i> Conjunto de imagens referentes à Visita de estudo à Biblioteca Municipal.....	80
<i>Figura 11.</i> Conjunto de imagens da história “Onde acaba o arco-íris?” mostrada através do livro grande.....	84
<i>Figura 12.</i> Livro “O boneco de neve que queria ir para a escola”, em grandes dimensões	85
<i>Figura 13.</i> Conjunto de imagens da história “Gosto de ti”, pintadas à mão.....	87
<i>Figura 14.</i> Quatro desenhos das crianças sobre a história “Gosto de ti”	87
<i>Figura 15.</i> Avental de histórias com a história “A Oficina do Pai Natal”.....	88
<i>Figura 16.</i> Conjunto de imagens pertencentes do livro “As profissões”, feito em pano.....	90
<i>Figura 17.</i> Dois exemplares dos desenhos feitos na Ficha de leitura.....	93
<i>Figura 18.</i> Pasta “Vai e Vem” e livros para troca.....	94

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1.</i> Relação das idades com o sexo das crianças da sala dos 4 anos.....	55
<i>Tabela 2.</i> Dinamizar o espaço físico das atividades.....	61
<i>Tabela 3.</i> Tarefas para desenvolver a emergência da leitura.....	62
<i>Tabela 4.</i> Trabalhar com as famílias com a pasta “Vai e Vem”.....	63
<i>Tabela 5.</i> Tabela de registo dos livros de histórias existentes na área da biblioteca.....	72
<i>Tabela 6.</i> Tabela de frequências das crianças pela área da Biblioteca.....	81
<i>Tabela 7.</i> Tabela de registo dos livros levados pelas crianças no projeto “Pasta Vai e Vem”.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA – Áreas básicas de Atividade

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

PISA - Programme for International Student Assessment

PNL – Plano Nacional de Leitura

LISTA DE ANEXOS

Anexo I. Email enviado ao Plano Nacional de Leitura (PNL)

Anexo II. Planificação da semana de 31 de Outubro de 2011

Anexo III. Autorização aos Encarregados de Educação

Anexo IV. Tabela de registo dos livros existentes na área da Biblioteca

Anexo V. Tabela de frequência das crianças pela área da Biblioteca

Anexo VI. Gráficos com a média das crianças que vão para a Biblioteca

Anexo VII. Reconto da história “Gosto de ti”

Anexo VIII. Quadras e Quintilhas do livro “As Profissões”

Anexo IX. Pedido de colaboração aos pais para o projeto “Pasta Vai e Vem”

Anexo X. Exemplar de uma ficha de leitura

Anexo XI. Tabela de registo dos livros levados pelas crianças no projeto “Pasta Vai e Vem”

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem-se vindo a produzir inúmeros trabalhos de investigação sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como sobre o tipo de práticas educativas e de interações, que promovem essa aprendizagem em contextos de Educação de Infância.

Sendo a Educação Pré-Escolar encarada como uma etapa decisiva da vida das crianças, é no jardim-de-infância que as crianças iniciam o desenvolvimento das competências de literacia, revelando-se esta instituição como um ambiente promotor de literacia que ajuda a criança a construir o seu projeto de leitor-escritor.

Neste sentido, é importante que se ofereça uma Educação Pré-Escolar de qualidade, no que diz respeito à abordagem da leitura e da escrita, para que as crianças possam atingir, no futuro, o sucesso educativo e o bem-estar social, sendo determinante neste processo o papel do educador (Fernandes, 2003), como mediador de literacia diária e constante, desenvolvendo as competências literárias nas crianças em idade pré-escolar.

Portanto, para o desenvolvimento de competências de literacia, o ambiente deve organizar-se a partir da estruturação de atividades lúdicas e o envolvimento do educador nessas mesmas atividades. A linguagem do educador, bem como a existência de momentos específicos de leitura conjunta, e as atividades de literacia, estão fortemente relacionados com o desenvolvimento, a longo prazo, do vocabulário e de competências de compreensão de histórias (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, cit. por Mota, 2010, p.8).

As Orientações Curriculares para a Educação de Pré-Escolar (OCEPE) referem que a Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita é uma área de grande valor na Educação Pré-Escolar (EPE), uma vez que, a aprendizagem da língua materna é a “matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas” (Silva, 1997, p.66) o que lhe confere um caráter transversal relativamente a todos os outros domínios. A linguagem é, assim, o meio de ligação ao Mundo, porque permite à criança conhecer e participar ativamente nesse mesmo Mundo.

A linguagem assume um papel importante na atividade pedagógica, daí o papel do educador ser imprescindível nesta faixa etária, pois para além de ensinar a ler e a escrever, o educador deve procurar despertar a criança para a importância e as funções da leitura e da escrita, integrando todas as áreas de conteúdo de forma articulada e

globalizante e, assim, facilitar a emergência da literacia. Os hábitos de leitura, as atividades relacionadas com as histórias, as rimas, as adivinhas ou as lengalengas podem mostrar-se extremamente ricas na postura que a criança adota face à aprendizagem da leitura e da escrita, do seu próprio conhecimento.

Nesta contextualização, a realização deste trabalho de investigação teve como objetivo compreender em que medida a criação e dinamização da biblioteca na sala de atividades, a nível da emergência da leitura e da escrita, vão contribuir para a construção de aprendizagens com significado, para compreender posteriormente as competências literárias das crianças.

Neste sentido, as experiências de aprendizagem foram estruturadas, tendo em atenção o desenvolvimento integral da criança, procurando estabelecer uma relação entre os interesses e as necessidades do grupo e da instituição.

É importante salientar que considerei pertinente desenvolver um projeto linguístico no jardim-de-infância, porque as histórias continuam a fazer parte do dia-a-dia do mundo das crianças e porque:

Um contacto partilhado e precoce com a linguagem escrita, parece criar mais espaço e oportunidades para que as crianças contactem, reflitam, questionem, obtenham respostas e informações necessárias para uma compreensão cada vez mais aprofundada do código escrito e das suas particularidades e potencialidades (Mata, 2006, p. 106).

Neste trabalho, foi meu objetivo envolver os pais e familiares das crianças em atividades de promoção de leitura, em articulação com o Jardim-de-Infância, visando melhorar os níveis de literacia, porque acredito que a criança deve ser estimulada, o mais precocemente possível, à leitura e a participar na aventura e da descoberta do prazer de ler, tendo os pais um papel fundamental neste processo.

No seguimento destas preocupações, a minha questão-problema é a seguinte: qual o impacto da criação e dinamização da biblioteca como área propulsora de literacia emergente em crianças do pré-escolar. Assim, para responder à minha questão-problema inicial foram delineados os seguintes objetivos: explorar livros com as crianças; organizar um ambiente literário rico; reler histórias favoritas do grupo; envolver as crianças em

jogos de linguagem; promover atividades de jogo que envolvam tarefas de literacia; envolver as crianças em conversas sobre atividades de leitura e escrita e por último, promover um espaço rico em literatura infantil.

Neste contexto, em termos estruturais, organizei o meu trabalho de investigação em oito capítulos distintos, destacando-se duas partes essenciais e fundamentais, a componente teórica e o trabalho percecionado.

No primeiro capítulo, consignado de “Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) II”, será feita uma caracterização do contexto em que foi realizada a PES II, bem como dos seus participantes.

O segundo capítulo, intitulado “Seleção criteriosa e justificada das planificações” aborda essencialmente a importância de planificar e o porquê de ter sido escolhidas determinadas atividades, justificando as mesmas.

Segue-se o terceiro capítulo cujo enfoque recai sobre o enquadramento do estudo, definindo a questão-problema e os objetivos principais do mesmo.

O quarto capítulo, relativo à fundamentação teórica, onde se destaca a revisão da literatura, discutindo as principais temáticas definidas na questão problema. A fundamentação teórica é subdividida em três secções, sendo que, na primeira se faz uma abordagem ao ensino Pré-Escolar, passando depois para a discussão de alguns pontos essenciais na literacia emergente e familiar e, para finalizar este capítulo, é mencionado a importância da utilização de materiais distintos para a promoção da literacia emergente.

No quinto capítulo, é apresentada a metodologia adotada para a realização deste trabalho. Este subdivide-se em sete sessões, designadamente: *opções metodológicas*, explicando brevemente qual a metodologia usada neste estudo; *contexto do estudo*; *instrumentos de recolha dos dados*, explicando as várias técnicas usadas por mim para recolher as evidências deste estudo; *métodos de análise dos dados*; *processo de triangulação dos dados*, *as tarefas e análise dos dados*.

O capítulo seis diz respeito à análise dos dados, sendo aqui apresentada uma descrição das atividades desenvolvidas nas implementações, fazendo-se uma síntese dos aspetos mais relevantes.

No capítulo sete, correspondente às conclusões deste estudo, onde são focadas as principais fases deste estudo, as limitações do mesmo e os resultados obtidos.

Por fim, é exposto o capítulo oito, onde se aborda uma reflexão final e global sobre a PES I e a PES II, nas quais se reflete tudo aquilo que foi feito ao longo destes dois semestres, mencionando os aspetos positivos, os negativos e outros relevantes acerca da prática profissional.

É de salientar que optei por desenvolver uma investigação do tipo descritivo, de índole qualitativa, assumindo-se a investigação-ação como a metodologia que melhor se adequa ao desenvolvimento da ação-investigação que se pretende realizar. O processo teve como base a observação, a recolha de dados, os registos fotográficos e de áudio e os registos das crianças.

Assim, surgiu a ideia e a vontade de trazer para a sala de atividades do jardim-de-infância atividades que promovessem hábitos de literacia emergente, desenvolvendo assim competências literácitas, tendo como ajuda os familiares das crianças que também têm um contributo primordial nesta faixa etária.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PES II

No presente capítulo, será feita uma breve explicação sobre o contexto em que foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada II, bem como dos seus participantes. Neste sentido, será realizada uma exposição do contexto educativo, caracterizando o meio local, a instituição e a sala de atividades. É importante mencionar que a informação referente ao mesmo capítulo foi retirada do Plano Curricular de Turma (PCT).

Caracterização do Contexto Educativo

O jardim-de-infância é para as crianças, depois da família, o principal agente de socialização (Silva, 1997, p. 34). Segundo Vasconcelos (2000, p.4) é um estabelecimento que “presta serviços vocacionados para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, proporcionando atividades educativas e de apoio à família. É um espaço pensado e organizado em função das crianças e adequado aos seus interesses e necessidades”.

O jardim-de-infância onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada II que se pretende documentar, localiza-se numa pequena área suburbana do concelho e distrito de Viana do Castelo, no norte de Portugal, pertencente à freguesia de Santa Maria Maior. A evolução do trabalho de investigação realizada no âmbito do desenvolvimento curricular ocorreu durante os meses de Outubro de 2011 a Janeiro de 2012, tendo sido optado por este período, uma vez que, é a época do ano académico dedicado à PES II.

Caracterização do Meio Local

Viana do Castelo é uma cidade sede de concelho, na região Norte, de comarca e capital de distrito com 88,725 habitantes, distribuídos por cinco grandes freguesias, nomeadamente: Areosa, Darque, Meadela, Monserrate e Santa Maria Maior.

Está situada na margem direita da foz do Rio Lima. A sua economia baseia-se principalmente na agropecuária, na construção naval, na indústria de celulose e alimentar.



Na periferia da cidade existem boas acessibilidades quer para veículos particulares, quer para transportes urbanos, localizando-se a poucos metros da cidade, da estação de autocarros e dos caminhos-de-ferro.

Como património cultural e artístico, é dado um destaque especial para as igrejas Matriz, da Misericórdia, Capela dos Mareantes, Paços do Concelho, entre outras. Fora do centro da cidade, em posição dominante no alto do monte de Santa Luzia, destaca-se a Basílica do Sagrado Coração de Jesus ou de Santa Luzia, de onde se descortina uma ampla vista da cidade, do estuário do rio Lima e do mar.

As tradições nesta cidade iniciam-se no mês de Maio, com a “Festa das Rosas de Vila Franca do Lima”. No entanto, o ponto alto desta é a tradicional “Romaria de Nossa Senhora da Agonia”, no mês de Agosto.

A etnografia tem um seu espaço especial nesta cidade, através do desfile na “Festa do Traje Etnográfico”, onde se podem admirar os antigos trajes femininos, ricamente adornados com as típicas filigranas da Povia de Lanhoso, que tornam a cidade mais bela e mais rica!

Caraterização da Instituição

A Creche e Jardim-de-Infância de Viana do Castelo é uma Instituição Educativa Particular de Solidariedade Social (IPSS), que foi construída de raiz para o efeito, estando a funcionar desde Maio de 2007.

Esta instituição educativa apresenta como principais objetivos: colaborar com a família na partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo educativo; contribuir para o bem-estar físico e emocional das crianças; promover a relação escola/pais de forma a criar laços de efetiva colaboração e participação no processo educativo dos filhos; desenvolver a expressão e a comunicação através do uso de múltiplas linguagens, como meio de informação, sensibilização estética e compreensão do mundo.

O grupo de crianças que frequenta a Creche e o Jardim-de-Infância é formado por 140 crianças, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos de idade, provenientes de áreas geográficas diferenciadas e de vários estratos socioeconómicos.

O corpo docente desta instituição é constituído por seis Educadoras, contando ainda com a colaboração de dois professores de Educação Musical, dois professores de Psicomotricidade e uma professora de Inglês que orientam as diferentes “atividades de enriquecimento curricular”. É ainda de acrescentar que às segundas, quartas e quintas-feiras, a instituição conta com o apoio de uma enfermeira.

O corpo não docente é constituído por treze Auxiliares de Ação Educativa, quatro Auxiliares de Serviços Gerais, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e ainda uma funcionária responsável pelo serviço da lavandaria que também ajuda na cozinha.

A instituição dispõe de dois espaços exteriores de grandes dimensões onde as crianças podem experimentar uma grande liberdade de movimentos, brincadeiras e jogos lúdicos.

As principais instalações interiores da Creche são: dois berçários com sala de atividades e dormitório, duas copas de leite, duas salas de 1 ano, duas salas de 2 anos, dois refeitórios, uma dispensa, duas casas de banho para adultos e duas casas de banho para crianças.

As principais instalações do Jardim-de-infância são: um hall de entrada, uma sala de receção, uma sala dos 3 anos, uma sala dos 4 anos, uma sala dos 5 anos, um dormitório, uma biblioteca, um gabinete para as educadoras, uma sala destinada às auxiliares, um refeitório, uma cozinha devidamente equipada, uma casa de banho para adultos, uma casa de banho para crianças, uma sala de arrumos e uma lavandaria.

A instituição possui ainda de alguns equipamentos, tais como: uma televisão, um gravador vídeo, seis leitores de Cd's, dois computadores fixos, dois computadores portáteis, duas impressoras a laser, uma fotocopiadora e algum material para a expressão motora (bolas, escorrega, cones, entre outros).

Caracterização da Sala de Atividades

A sala de atividades dos 4 anos situa-se no fim do corredor do rés-do-chão da instituição, em frente ao dormitório. Este é um espaço amplo, com paredes brancas, sendo que uma das paredes é substituída por janelas altas, o que possibilita a receção de luz natural e de aquecimento central, com boas condições físicas, de segurança e higiene. No entanto, existem dois aquecedores de parede, que são utilizados com alguma frequência.

O espaço da sala está organizado por áreas e a colocação dos diversos materiais nos locais onde são utilizados são uma forma de organização mais fácil para as crianças.

Assim, a sala está dividida em áreas diferenciadas de atividades que correspondem a áreas de interesses e que permitem diferentes aprendizagens curriculares, a citar: a área da biblioteca e da reunião em grande grupo, a área da casinha das bonecas, a área da mercearia, a área das construções, a área da pintura e a área da expressão plástica. Ao longo da PES II, foi introduzida uma nova área, a área da Matemática, pela colega de estágio.

Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas, permitindo à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade. No âmbito do modelo High Scope, um amplo espaço educacional desta natureza torna-se uma condição necessária, ainda que por si só não suficiente, para que a aprendizagem ativa que nele emerge seja um suporte central das aprendizagens curriculares.

Para as referidas áreas foi definida com a colaboração das crianças e fruto da necessidade de regular a vivência em grupo, uma lotação considerada adequada, através dos “cartões das áreas” que permite a distribuição equilibrada das crianças pelos espaços, de modo que os materiais à disposição sejam suficientes para os elementos que os utilizam, podendo as crianças ir rodando ao longo do momento em que se encontram nas ABA.

A sala dispõe de um placar grande em cortiça que é utilizado para afixar os trabalhos produzidos pelas crianças nos diferentes domínios.

Nesta sala existe uma parede com armários ao longo da mesma, com diversas prateleiras, que servem para guardar os materiais utilizados pelas crianças (lápiz de cor, marcadores, pinceis, tintas, folhas brancas, cartolinas, tesouras, entre outros). Numa das prateleiras encontra-se os jogos, onde as crianças podem brincar e escolher o que mais gosta, sendo nestas prateleiras o local onde as crianças têm as suas capas para guardar os trabalhos elaborados ao longo do ano.

Relativamente à área de trabalho, existem 7 mesas e 25 cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, sendo este espaço dedicado para o momento do trabalho em grande, médio ou pequeno grupo.

Caracterização do Grupo

Dos dados recolhidos através da observação sistemática do grupo e de cada criança individualmente, da análise dos portfólios e dos produtos das crianças e ainda de conversas formais e informais com a Educadora Cooperante, durante o período que antecedeu a ação educativa, realizei a caracterização do grupo de crianças.

Deste modo, a intervenção desenvolveu-se num grupo constituído por vinte e três crianças de quatro anos, catorze do sexo masculino e nove do sexo feminino.

Tendo em conta que, na instituição, o critério de definição dos grupos de crianças por salas é o ano de nascimento, poder-se-á dizer que é um grupo homogéneo no que diz respeito às idades. A maioria das crianças que compõe o grupo já frequentou a instituição na valência de Creche, na sala de dois anos, tendo todo o grupo frequentado a sala dos 3 anos.

Atualmente, nenhuma criança do grupo usa fralda durante o dia, no entanto, no período da sesta, usam fralda ainda duas crianças, existindo 3 crianças que já não fazem o período da sesta.

No que se refere ao momento das refeições, em geral, são crianças que têm autonomia neste campo, apesar de algumas ainda necessitarem de ajuda para terminar as refeições. É de salientar que o grupo é assíduo e pontual, apesar de uma ou outra criança chegar com alguma frequência atrasada à instituição.

Relativamente ao contexto familiar, de uma forma geral, são famílias pouco numerosas. Das vinte e três crianças, dezasseis têm irmãos. A maioria das crianças do grupo pertence a famílias nucleares (pai, mãe, filhos), no entanto, duas crianças vivem em situação de famílias monoparentais, por motivo de divórcio e, uma criança vive com a tia por ter sido retirada aos pais pela Segurança Social.

Quanto ao nível socioeconómico do grupo de crianças, poder-se-á dizer que é bastante heterogéneo. No que respeita às habilitações literárias dos pais das crianças, a esmagadora maioria dos pais frequentou o ensino superior, tendo o grau de licenciados, existindo um ou outro com um nível académico inferior (12º ano). É importante

mencionar, que os pais das crianças, ainda são pessoas muito jovens, com idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos.

Se bem que existe uma homogeneidade quanto à idade, o grupo apresenta, no entanto, uma certa heterogeneidade, sobretudo a nível cognitivo, na medida em que existem graus de desenvolvimento, necessidades, interesses e participações diferentes.

Na Área de formação pessoal e social, o grupo mostra ainda imaturidade no que revela aos comportamentos dentro e fora da sala de aula, sendo por isso necessário dar atenção aos seguintes pontos: Comportamentos, Valores (o que está certo/o que está errado) e Regras.

Nesta faixa etária, as crianças têm uma grande curiosidade por tudo o que as rodeia, o que as leva à constante manipulação e exploração dos objetos.

As crianças sentem-se mais crescidas e, de dia para dia, vão começando a tornar-se mais autónomas, capazes de realizar mais tarefas sozinhas e de resolver determinadas situações do seu quotidiano sem recorrer à ajuda do adulto.

Relativamente às suas características, de um modo geral, é um grupo interessado, participativo e bastante curioso. São crianças que gostam e aderem bem a novas atividades e a novas experiências. Porém, ainda têm pouca capacidade de concentração e, por vezes, dispersam-se, o que é próprio da idade.

É um grupo que gosta de ajudar os adultos e de participar nas suas tarefas, mostrando-se bastante prestáveis neste sentido.

O grupo encontra-se numa fase onde, ainda, predominam os conflitos interpessoais, necessitando da intervenção do adulto como mediador na resolução de certos conflitos, uma vez que, a maioria das crianças, resolve maioritariamente os seus conflitos entre pares com agressões.

É de salientar que, o grupo ainda apresenta alguma dificuldade em compreender, acatar e cumprir as regras da sala. São crianças que têm bastante dificuldade em explorar e brincar nas diferentes áreas de interesse da sala, uma vez que, saltam de área em área com muita frequência e de forma bastante rápida, sendo por isso, crianças que ainda brincam de forma desordenada e bastante barulhenta.

Nesta faixa etária, as crianças são capazes de seguir instruções e de regular as suas atividades por iniciativa própria.

Quanto à Área de Expressão e Comunicação, no domínio da expressão plástica, nomeadamente no desenho existem crianças que ainda se encontram na fase da garatuja sem controlo, outras que já podemos dizer que se apresentam na fase do desenho pré-esquemático. No entanto podemos perceber que existem crianças que não se envolvem nas atividades de desenho, fazendo traços aleatórios para terminar a tarefa rapidamente. Relativamente ao domínio da expressão motora, conclui-se que o grupo apresenta algumas dificuldades em saltar a pés juntos e ao pé-coxinho. No entanto, o grupo mostra muito empenho e interesse neste domínio, uma vez que, se podem libertar.

A nível físico-motor, as crianças encontram-se numa fase de desenvolvimento adequado à faixa etária em que se inserem, não havendo nenhum caso de atraso motor.

No que concerne ao domínio da expressão musical, o grupo mostra interesse em querer ouvir música, no entanto, existem algumas crianças que não conseguem acompanhar as letras das mesmas, não memorizando facilmente as lengalengas ou rimas.

Quanto ao domínio da expressão dramática, o grupo encontra-se numa fase de aquisição dos jogos “faz-de-conta”, tendo algumas dificuldades em querer participar nas histórias, bem como interpretar outros papéis.

Outro dos domínios muito importantes nesta faixa etária é o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Este domínio é um ponto que deve ser alvo de bastante atenção, uma vez que o grupo necessita de ser motivado para este tipo de atividades uma vez que, não demonstram preferência pela área da biblioteca pois esta encontra-se pobre não dispondo de materiais que despertem atenção do grupo. No entanto é importante referir que existem crianças que já mostram interesse por folhear os livros e realizar a leituras das imagens. É de salientar que, as crianças mostram alguma dificuldade ao nível da linguagem, não pronunciando, nem articulando algumas palavras corretamente.

É notório ver que as crianças gostam de ouvir histórias e de as reproduzir utilizando a expressão dramática, recriando papéis da vida familiar e de alguns animais domésticos.

Relativamente ao domínio da Matemática, este é também espelho de alguma heterogeneidade do grupo, pois existem crianças que ainda não distinguem as cores,

apresentam dificuldades na questão da contagem, podendo algumas não saber contar, não reconhecem a questão de orientação espacial da escrita, revelam dificuldade nas questões temporais e não tem conhecimento dos dias da semana.

Quanto à área do Conhecimento do Mundo, o grupo adquiriu as competências definidas para a sua idade. É notório ver que as crianças conseguem distinguir muito bem o grau de parentesco dos familiares e os tipos de transportes, no entanto, em termos de dias, ainda apresentam alguma dificuldade em saber os dias da semana, apesar de situarem muito bem as estações do ano. A nível das ciências, o grupo não apresenta ter conhecimentos a nível das atividades experimentais, uma vez que, ainda não tinham tido contacto com as mesmas. Quanto à biologia, o grupo consegue distinguir muito bem os órgãos do corpo humano, os essenciais, no entanto, situá-los no seu corpo ainda é uma tarefa complicada. É importante referir que alguns destes desfasamentos entre conhecimentos por parte do grupo tem origem na diferente maturidade das crianças que o constituem e de certa forma é também resultante das experiências vividas por cada criança.

Resta-nos tentar proporcionar novas experiências que permitam a cada criança crescer e desenvolver-se seguindo o seu ritmo.

CAPÍTULO II – SELEÇÃO CRITERIOSA E JUSTIFICADA DAS PLANIFICAÇÕES

Neste capítulo começa-se por fazer uma breve referência à justificação das planificações escolhidas ao longo da PES II, tendo em conta o diagnóstico efetuado ao grupo e ao ambiente educativo. De seguida, definem-se as opções e prioridades curriculares, justificando a sua pertinência.

Justificação das planificações escolhidas

Os professores podem guiá-las proporcionando-lhes os materiais apropriados mas o essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma, deve reinventar. Cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo que permitimos que descubra por si mesma permanecerá com ela. (Jean Piaget, 1975; s.p.)

Ao longo da PES II, foram elaboradas várias planificações que só foram possíveis de ser concretizadas depois de um período de observação sistemática e intensiva do grupo de crianças, onde se pôde avaliar as capacidades, os interesses e as necessidades sentidas no mesmo.

Neste sentido, a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por seis orientações globais que são primordiais para o exercício das suas funções, a nomear: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

Assim, após o período de observação foram elaboradas as competências para as várias áreas de conteúdo, tendo sempre a preocupação de as interligar, não deixando que nenhum conteúdo “aparecesse do nada”.

Segundo as OCEPE (Silva,1997, p.25), “A observação é a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo”, porque através da observação contínua, o educador pode presenciar as necessidades de referências das crianças, através de três instrumentos fundamentais: a avaliação de diagnóstico, os produtos das crianças e as formas de registo.

Estes três elementos devem ser analisados periodicamente, para se compreender se o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem das crianças estão a dar resultados concretos.

Após um breve período de observação contínua, passei para a fase de planeamento, onde planifiquei diversas atividades com base no que sabia acerca do grupo e de cada criança, para que as crianças tivessem aprendizagens mais significativas e estimulantes, desenvolvendo assim as suas capacidades nas diversas áreas de conteúdo, de acordo com o que já tinha observado anteriormente.

Segundo as OCEPE:

Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a EPE proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades. (Silva, 1997, p.26)

Para planear, foi importante saber em que contexto social e cultural se inseria cada criança e planear as intenções educativas de forma a estas se adaptarem a todos e a cada criança. As planificações tiveram sempre em conta as diferentes áreas de conteúdo, tendo por isso, planeado aprendizagens suficientemente motivadoras para estimular as crianças, apoiando de forma mais minuciosa aquelas que demonstraram dificuldades na aquisição e realização de novas aprendizagens. É de salientar também, que a planificação teve o contributo das crianças dizendo o que gostavam de fazer e o que não gostavam, servindo isto para beneficiar o grupo, porque existiu uma diversidade de ideias e de aprendizagens distintas.

Após a planificação feita, foi necessário agir, concretizando na ação as minhas intenções educativas, tendo adaptado as minhas atividades às propostas das crianças, para que o desenvolvimento das competências das crianças fosse mais rico.

É importante mencionar que ao longo e após a realização das atividades, eu, enquanto estagiária avaliei todo o processo, através da observação e da reflexão, tomando a consciência da ação, ou seja, das necessidades das crianças e da evolução do grupo.

Conforme é referenciado nas OCEPE (Silva, 1997, p.27), “A avaliação é o suporte do planeamento”, porque é a partir desta que se reformulam as atividades e os objetivos discriminados inicialmente, adaptando os mesmos às necessidades das crianças.

Não tive oportunidade de concretizar a fase de comunicar, uma vez que, para além da escassez do tempo, a educadora cooperante não nos dava “liberdade” para comunicar com as famílias, para que houvesse uma troca de ideias e de opiniões, acerca do conhecimento das crianças e no que poderia ser feito para que as crianças crescessem e aprendessem mais.

Por fim, é importante relatar que nas planificações feitas, tentei ter em atenção alguns conceitos-chave que mais tarde, no 1ºCiclo, venham a facilitar a integração do grupo de crianças.

Segundo as OCEPE:

Distinguem-se três tipos de condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 1ºCiclo com possibilidades de sucesso: as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e as que se relacionam com atitudes (Silva, 1997, p.90).

Opções e Prioridades Curriculares

Assim, semelhante ao que foi referido no capítulo anterior, o grupo de crianças tinha algumas necessidades na área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Após a nossa chegada ao Jardim-de-Infância, percebi que na sala de atividades existia uma área muito empobrecida e que devia ser trabalhada, uma vez que, é uma das áreas mais importantes no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, ou seja, a área da biblioteca.

As OCEPE (Silva, 1997, p.66) referem que a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita é uma área de grande valor na EPE, porque a aprendizagem da língua materna é a “matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas”, o que lhe confere um carácter transversal

relativamente a todos os restantes domínios. Pelas preocupações atrás expostas, considerei prioritária a área de expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Assim, para perceber se realmente este tema era do interesse e despertava a curiosidade das crianças, na minha primeira semana de regências, em Outubro de 2011, dinamizei uma história, através do avental de histórias, para perceber se realmente deveria abordar este tema, conforme se pode verificar na planificação da semana no anexo II.

Esta estratégia tinha como principal objetivo despertar a curiosidade e o interesse nas crianças. O avental de histórias é um elemento mágico e, assim que é colocado em frente à criança, esta entra no mundo da fantasia, pois o avental é um recurso didático e educativo, que estimula a imaginação, a oralidade, a criatividade e a autonomia.

O avental de histórias foi desenvolvido para incentivar o hábito de ler e estimular a criatividade nas crianças, desenvolvendo também a linguagem oral e escrita, de modo a ampliar o vocabulário e a aprendizagem de novas palavras.

Portanto, partindo desta primeira estratégia lúdica, resolvi dar continuidade a este tema, criando algumas atividades para a dinamização do livro, para a dinamização da biblioteca e pedindo a ajuda dos encarregados de educação neste processo tão importante, através da implementação do projeto “Pasta Vai e Vem”.

Neste sentido, foram realizadas doze atividades para desenvolver as competências de literacia emergente nas crianças, diversificando as estratégias utilizadas nas atividades para cativar o interesse e a atenção das mesmas.

CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

Neste capítulo, começa-se por apresentar um conjunto de considerações que orientam e contextualizam a investigação, realçando a sua pertinência. Seguidamente é definido o problema a ser estudado, bem como os objetivos delineados para o mesmo.

Pertinência do Estudo

“A leitura de um bom livro é um diálogo incessante: o livro fala e a alma responde.”

André Maurois

A Linguagem e a Comunicação são essenciais na formação do Ser Humano, uma vez que, “O ser humano é espécie animal que mais necessita, para a sua sobrevivência, de comunicar e cooperar com os outros membros da sua espécie” (Pedro, 1987, p.1). O Homem está geneticamente preparado para comunicar através de expressões universais comuns, tais como: o choro, gestos, sorrisos, entre outras, mas depende do meio que o rodeia – a sociedade, para desenvolver e adquirir a linguagem. O meio assume um papel bastante importante durante todo o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, pois a criança vai progressivamente desenvolver as suas capacidades de leitura e de escrita.

Assim, desde os primeiros anos da vida infantil é importante que a criança lide com a linguagem e comunicação e que seja estimulada para o mesmo, sendo por isso crucial desenvolver, desde os primeiros anos a capacidade de literacia emergente nas crianças. Portanto, “Literacia emergente compreende competências, conhecimentos e atitudes que se organizam como precursores desenvolvimentais das formas convencionais da leitura e da escrita e ainda os ambientes que estimulam essas capacidades” (Sulzby & Teale, 1991; Whitehurst & Lonigan, 1998, cit. por Costa, 2010). Este termo foi introduzido por Mary Clay, sendo utilizado para explicar que a aquisição da literacia é um continuum desenvolvimental que se inicia precocemente na vida da criança e não um processo que só tem início quando a criança entra para a escola.

O processo de literacia emergente compreende um desenvolvimento contínuo das competências cognitivo-linguísticas que permitem a aquisição de competência literária.

Este processo envolve necessariamente o sujeito e a sua capacidade de se envolver na tarefa (Morrow & Gambrell, 2001, cit. por Costa, 2010).

As OCEPE reforçam que:

...É no domínio de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação (op.cit.:67); facilitam a clareza de articulação; as interações proporcionadas pela vida de grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de comunicação diferentes (...) levam a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e adequar a sua comunicação a situações diversas (Silva, 1997, pp.67-68).

Segundo Nolen (2001, cit. por Moniz, 2009) a construção conjunta de atividades de literacia em sala de aula pelos educadores e alunos, determina o tipo de motivação destes últimos. Assim, o jardim-de-infância proporciona uma oportunidade para os educadores ajudarem as crianças nas tarefas de leitura e escrita para que estas explorem o ambiente e desenvolvam as suas capacidades no domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita.

O jardim-de-infância é um local privilegiado porque aqui a criança pode brincar e ao mesmo tempo, pode aprender através de rimas, canções, contos, lengalengas, trava-línguas, acompanhados por gestos e repetições que ajudam a criança a desenvolver a sua capacidade para a escrita e para a leitura.

Num ambiente estimulante e facilitador, a linguagem da criança fluirá naturalmente, levando o Educador a respeitar o ritmo próprio de cada criança.

Simultaneamente, cabe ao Educador criar um ambiente propício na sala, através de atividades ou até mesmo utilizando o diálogo em grupo ou individualmente com as crianças.

Para isso e, num contexto de aprendizagem ativa, as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que a aprendizagem seja efetuada, uma vez que, o espaço é fundamental para a aprendizagem ativa das mesmas.

O espaço e a sua organização devem transmitir valores e os fundamentos pedagógicos do Educador, no que diz respeito á sua conceção de intervenção baseada na realidade local (Rizzo, 2005, cit. por Moniz, 2009).

As crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias ações, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, sozinhas e em pequenos e grandes grupos.

A sala de atividades deve criar um ambiente de vida que responda de modo particular às necessidades das crianças segundo a sua maturidade e o seu desenvolvimento.

Como nos recordam Craidy e Kaercher (2001, p.73, cit. por Moniz, 2009, p.94), “ao pensarmos no espaço e materiais para as crianças devemos ter em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida”.

Atualmente, as salas de jardim-de-infância são divididas por áreas definidas, contribuindo para uma aprendizagem ativa das crianças. O número de áreas vai de encontro às necessidades e interesses do grupo, atendendo que não existe de momento nenhuma orientação curricular do pré-escolar que exija um número determinado de áreas como também nem a indicação de nomes específicos para as áreas da sala do jardim-de-infância.

Conforme recordam Brickman e Taylor (1991, p.154, cit. por Moniz, 2009, p.95), “para a definição das áreas e dos materiais que lá se colocam, importa observar as crianças, os seus interesses, as fases de desenvolvimento, as culturas”.

Relativamente à abordagem da leitura e da escrita, é de salientar que podemos abordar, explorar e desenvolver estes processos em qualquer área existente na sala de atividades. Contudo, existem áreas específicas de leitura e de escrita, como é o caso da biblioteca, em que o desenvolvimento destas competências tem uma maior incidência, desde que, este espaço esteja organizado de forma a proporcionar um ambiente especialmente voltado à estimulação da leitura / escrita, onde o essencial é promover a alfabetização das crianças.

Portanto, a área da leitura deverá ser um espaço integrado na organização da sala e um espaço de leitura informal a que as crianças possam aceder com facilidade, sentando-se a ler calmamente.

O espaço da biblioteca deve ser atraente, agradável, confortável e adaptado ao grupo de crianças que frequenta o jardim-de-infância, com materiais e objetos diversos e diferentes, onde as crianças possam ver livros e revistas, sozinhos ou acompanhados, dando asas à sua imaginação através da leitura de um livro. Segundo Rizzo (2005, p.76, cit. por Moniz, 2009, p.97), “um canto da sala deve ser reservado à exposição de livros de histórias, que os alunos deverão poder manusear à vontade”.

Os livros devem ter boas ilustrações, com histórias que mostrem pessoas de todas as raças, idades e capacidades físicas, para que as crianças possam aprender um pouco de tudo nesta área. Poderá e deverá haver contos tradicionais, contos modernos, pequenas histórias, poemas, adivinhas, livros de receitas de culinária, lengalengas, revistas, entre outras.

As histórias, para além de educarem, ampliam o vocabulário e as formas linguísticas de variantes e estruturas mais complexas, que as crianças, gradualmente, assimilam do Educador, por imitação e memorização, durante as suas narrativas. Como refere Marques (1991, p.34), “A leitura frequente de livros de histórias por parte do Educador é uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literárias nas crianças”.

O grupo de crianças que integrou este estudo, e que estava inserido na PES II, demonstrava uma predisposição para a emergência da leitura e da escrita, reagindo com grande entusiasmo e motivação às situações que lhes eram apresentadas. Neste sentido, senti curiosidade em aprofundar esta situação e compreender a forma como o grupo reage à criação e dinamização de uma área da biblioteca como espaço na sala, uma vez que, através da observação pude constatar que esta área não oferecia grandes recursos, nem despertava o interesse do grupo, por isso, resolvi dar uma especial atenção à hora do conto e à forma como as crianças ouvem e recontam histórias, não esquecendo a vertente lúdica associada aos momentos de conto e reconto. Por outro lado, é importante que a família também esteja sensibilizada para este tema, porque a

investigação (Fernandes (2007), Hohmann (2009), Mata (2004), Silva (1997), Sim-Sim (2001)) tem provado que o sucesso na leitura e escrita também está relacionado com as práticas literárias da família, ajudando na construção desta área e incentivando as crianças à criarem hábitos de leitura diários, sendo este um bom caminho na construção de um conhecimento.

Em síntese, as ideias anteriormente mencionadas fundamentaram a pertinência deste estudo, no âmbito da literacia emergente, sendo este um tema que deve ser trabalhado e desenvolvido desde os primeiros anos de vida, proporcionando um desenvolvimento da linguagem e da comunicação nas crianças. A aprendizagem da leitura e escrita é um processo contínuo cujo sucesso é determinado em grande parte pela ação intencional dos educadores e pais, sendo estes os grandes potenciadores no processo ensino-aprendizagem das crianças.

Definição do problema e das questões de investigação

Partindo das ideias apresentadas anteriormente, em particular na criação e dinamização da biblioteca como área de interesse para as crianças na sala de atividades, foi formulado o problema para este estudo. Neste sentido, o presente estudo tem como principal objetivo compreender o impacto da criação e dinamização da biblioteca como área propulsora de literacia emergente em crianças do pré-escolar. Com este trabalho procura-se criar e dinamizar um espaço que atualmente se encontra pobre e que é de um grande interesse para as crianças no ensino pré-escolar. Assim sendo, procurando refletir sobre esta problemática, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

1. Como criar e dinamizar a área da biblioteca no pré-escolar?
2. Que materiais colocar nesta área?
3. Que livros são os mais adequados para crianças entre os 3-4 anos?
4. Qual a importância da leitura de livros nas crianças?
5. Quais as estratégias utilizadas na abordagem da leitura de um livro para as crianças?
6. Que impacto têm os livros no desenvolvimento das capacidades das crianças?

7. Que apoio devem dar as famílias para criarem hábitos de leitura nas crianças?

Para que esta investigação fosse levada a cabo, elaborei uma proposta pedagógica, composta por várias atividades, tais como:

- ✓ Explorar livros com as crianças, em especial livros de grandes dimensões onde seja possível modelar comportamentos de leitura;
- ✓ Organizar um ambiente literário rico;
- ✓ Rer histórias favoritas do grupo;
- ✓ Envolver as crianças em jogos de linguagem;
- ✓ Promover atividades de jogo que envolvam tarefas de literacia;
- ✓ Envolver as crianças em conversas sobre atividades de leitura e escrita.
- ✓ Promover um espaço rico em literatura infantil.

CAPÍTULO IV – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo é apresentada a fundamentação teórica com o objetivo de contextualizar o tema inicial que incide este estudo. Procura-se desenvolver uma discussão orientada para compreender como é que a criação e a dinamização da biblioteca são importantes no desenvolvimento de competências literárias no ensino pré-escolar.

Assim, a primeira sessão diz respeito ao EPE como primeira etapa na Educação da Criança, dando uma maior ênfase ao domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita. De seguida, são apresentadas as ideias principais acerca do conceito de literacia emergente e familiar na educação pré-escolar. Por fim, é discutido o contributo do espaço e dos materiais no desenvolvimento da literacia emergente.

A Educação Pré-escolar como primeira etapa da Educação da Criança

Educar significa, etimologicamente, “elevar”, “tornar maior” e aplica-se ao desenvolvimento das faculdades do homem, intelectuais e físicas. Há educação quando alguém (...) ajuda a descobrir os seus próprios limites e a superá-los. (...) Neste sentido, a educação não consiste em transmitir ao aluno o saber acumulado pelo mestre; deve antes levá-lo a ser capaz de encontrar por si próprio o alimento que mais lhe convenha. (...) Sendo que o objetivo de um ensino ideal não é atulhar a memória, mas formar espíritos independentes e ágeis (Guedes, 2004, p.2965).

A Educação de Infância é uma etapa crucial no processo de ensino-aprendizagem da criança, como refere o princípio geral da Lei-Quadro da Educação *Pré-Escolar*:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como autónomo, livre e solidário (Cap. II, art.2º, p.1).

Ainda segundo a UNESCO (2007, p.17, cit. por Moniz, 2009, p.28), sendo a infância um período de grande relevância ao nível do desenvolvimento intelectual, a Educação de

Infância constitui-se como *“the foundation for later learning (...) improves performance in the first years of primary school (...), reducing poverty and improving education and health goals”*.¹

A EPE é considerada como o único subsistema educativo que não segue um currículo, onde a prática educativa assenta nos conhecimentos, na criatividade, mas sobretudo, na intuição do educador. No decorrer desta etapa, é importante que se criem as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, isto é, importa que, na Educação Pré-Escolar, as crianças assimilem e aprendam a aprender.

Assim, os nove objetivos gerais pedagógicos que decorrem do princípio enunciado anteriormente centram-se, essencialmente, na defesa da igualdade de oportunidades e na promoção do desenvolvimento integrado e integral da criança. Após uma análise dos objetivos, pode concluir-se que estes procuram orientar o desenvolvimento familiar e social da criança, incentivando a participação ativa da criança na construção da sua aprendizagem e desenvolvimento, onde o envolvimento das famílias e da comunidade está patente nas instituições educativas.

Uma das mudanças significativas que surgiram na EPE surge com o Despacho nº 5220/97, de 10 de Julho, que apresenta um conjunto de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que constituem um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos da prática educativa do Educador de Infância, com vista à organização e promoção da qualidade da Educação Pré-Escolar.

As OCEPE não estabelecem conteúdos, nem objetivos específicos, pelo contrário, o seu funcionamento tem como parâmetros fundamentais o ritmo e as potencialidades de cada criança. Estas surgem fundamentadas em seis razões, sendo elas: “sistematizar a ação educativa; servir de referencial para a prática educativa, na relação com o modelo que a fundamenta; tornar visível o rosto da Educação Pré-Escolar; facilitar o continuum educativo; melhorar a qualidade da Educação Pré-Escolar e proporcionar uma dinâmica de inovação” (ME, 2000, p.33).

¹ “As bases para a aprendizagem posterior (...) melhora o desempenho nos primeiros anos do ensino fundamental (...), redução da pobreza e melhoram as metas de educação e saúde”. (Tradução livre)

A EPE não deve ser encarada como uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas sim, como uma etapa essencial ao longo da vida, devendo a criança ter as condições necessárias para poder abordar e atingir a etapa seguinte do seu processo escolar.

Para tal, cabe ao educador adotar uma pedagogia organizada e estruturada, baseada no estabelecimento de qualidade e no desenvolvimento da dimensão colaborativa, onde o prazer de aprender e de dominar certas competências esteja perceptível diariamente, sem menosprezar o caráter lúdico e experimental de que se revestem essas aprendizagens, não esquecendo que essas competências exigem esforço, concentração e investimento pessoal de cada um.

No que se refere às orientações para a ação do educador, é salientado que “a intencionalidade do processo educativo, que caracteriza a ação profissional do educador, passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (cit., 1997a, p.25), nomeadamente: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular. Assim, o educar deverá ter presentes diariamente no seu trabalho com as crianças, estas seis etapas, para que o sucesso das crianças seja vitorioso.

A organização do ambiente educativo é considerada o “suporte do trabalho curricular do educador” (cit, 1997a, p.31), devendo sustentar-se na perspetiva sistémica e ecológica do desenvolvimento humano, como é defendido por Bronfenbrenner (1979, cit. por Costa, 2010), criando oportunidades para que a criança possa interagir com diferentes contextos e sistemas, favorecendo essa interação num processo de desenvolvimento equilibrado. O conceito da organização do ambiente educativo engloba a organização do grupo, do espaço e do tempo, assim como, a organização do meio físico e das dinâmicas institucionais e a organização de interações com as famílias e outros parceiros educativos. Portanto, o Jardim-de-Infância é considerado um espaço onde as crianças constroem a sua aprendizagem, de forma ativa e construtiva e onde encontram as condições necessárias para agir, experimentar e criar com toda a autonomia e criatividade.

Segundo Santos (2007), não é apenas a frequência no jardim-de-infância que faz com que as crianças desenvolvam aptidões e saberes. “A criança quando chega pela primeira vez ao jardim-de-infância traz consigo uma “bagagem” de conhecimentos e aprendizagens

que foram e vão sendo (re)construídas no seio da sua família e no contexto mais imediato da ação” (Santos, 2007, p.17).

É de salientar que para o ME (2000, p.22), a educação oferecida no pré-escolar deve ser “(...) complementar da ação educativa da família com a qual deve estabelecer estreita relação (...)”, objetivando o incentivo na participação das famílias no processo educativo e estabelecendo relações de efetiva colaboração com a realidade. É importante que o pré-escolar seja o mediador entre a cultura de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar, para que a aprendizagem seja de sucesso, daí deve-se procurar partir do meio familiar e das culturas de onde as crianças são oriundas para construir um conhecimento sólido na criança.

A EPE deve ainda “(...) favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (ME, 2000, p.15), para estimular na criança o respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamento que favoreçam aprendizagens diversificadas e proporcionar-lhe ocasiões de bem-estar e segurança.

Neste sentido, é importante que a função do educador seja o de integrar a criança desde a sua entrada à sua saída da EPE, através do desenvolvimento de uma ação cooperativa entre todos (profissionais, crianças e famílias).

Assim, a ação da equipa educativa deve ter por base quadros conceituais que garantam a sua qualidade científica e pedagógica, junto das crianças e da comunidade com quem interage. Na definição do perfil geral dos educadores de infância, no Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto, é bastante explícita a determinação das dimensões básicas do Ser Educador, evidenciando as dimensões definidas – profissional, social e ética; do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; da participação na escola e na relação com a comunidade; e do desenvolvimento profissional ao longo da vida – a relevância da transversalidade dos saberes do ser pessoal e profissional. Portanto, é fundamental refletir sobre as conceções e práticas, para agir de forma fundamentada, contextualizada, coerente e integrada.

Neste fio condutor, não poderia deixar de falar da prática na EPE, pois esta é mencionada como sendo um “potpourri”, ou seja, uma espécie de “mistura de várias práticas sem a existência de linhas condutoras bem definidas, o que origina, na maior parte das vezes,

uma não consciência dos referentes pedagógicos que implicitamente influenciam a sua prática pedagógica” (Bairrão et al., 1999, p.16, cit. por Moniz, 2009, p.42). No entanto, é importante que os Educadores conheçam os modelos curriculares propostos pela Educação de Infância e que os apliquem, de forma consciente, os seus pressupostos teóricos na sua prática pedagógica.

Os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do tempo e do espaço (...) educativo. Consubstanciam uma visão sistémica da educação para a cidadania e da prática da sala de aula, dos princípios curriculares e da formação contínua de professores congruentes com esses princípios. Assim, os modelos curriculares são um importante instrumento de mediação entre a teoria e a prática (Oliveira-Formosinho, 1998, p.12).

Ainda segundo a definição de modelo curricular de Bairrão e Vasconcelos (1997, cit. Por Serra, 2004, p.40), é evidenciada a articulação entre a teoria e prática dado que o definem como “um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem de crianças em idade pré-escolar”.

Assim, entende-se por modelo curricular como uma proposta articulada de objetivos e conteúdos, de estratégias de ensino e avaliação. De acordo com Formosinho (1998, p.155), “é um referencial aberto e inclusivo”, porque se contextualiza o meio cultural envolvente, com a comunidade e as famílias, respeitando a autonomia do educador, as instituições educativas e a comunidade em geral.

O modelo curricular é um referencial importante e imprescindível para o Educador de Infância, que deve ser escolhido tendo como principais intervenientes as crianças, a intencionalidade pedagógica e o meio envolvente, para que se possam adquirir conhecimentos e aprendizagens ricos. Para Nabuco (1997, cit. por Moniz, 2009), a opção de um modelo curricular é um fator de prática pedagógica.

Atualmente, os modelos mais utilizados e divulgados em Portugal são o Modelo High-Scope, o MEM (Movimento da Escola Moderna), o modelo Reggio Emília e, por último, a Pedagogia de Projeto.

Portanto, independentemente do modelo escolhido pelo educador, este deve ser um “importante andaime para apoiar o educador na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um “habitus” para aprender”. (Oliveira-Formosinho, 2007, p.34)

O conceito de Literacia Emergente na Educação Pré-Escolar

A leitura é uma das ferramentas indispensáveis à vida em sociedade. Na verdade, o sucesso escolar e profissional, bem como a autonomia do cidadão dependem da capacidade de leitura (Borges, 1998) e, como tal, aprender a ler na sociedade de hoje é uma necessidade básica e imprescindível para nela se viver, ser aceite e participar nos recursos que a mesma disponibiliza.

A leitura tem um papel importantíssimo nas nossas vidas, pois vivemos numa sociedade em que, diariamente somos confrontados com uma diversidade enorme de informação escrita que temos que interpretar.

Nos últimos anos tem-se assistido, a uma mudança concetual relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita. Foram sobretudo os contributos do sócio-construtivismo (Piaget, 1999; Vygotsky, 2007; Bruner, 1987, 2000, cit. por Mota, 2010, p.21), que permitiram a mudança de perspetiva, com implicações na prática pedagógica. A análise desta perspetiva implica que se discutam as ideias em torno das teorias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o conceito de literacia emergente, bem como o papel do jardim-de-infância na construção do projeto leitor-escriptor que assumem as crianças destas idades.

Sequeira (2002), partindo dos fracos resultados obtidos pelos portugueses em testes de literacia (PISA, 2000), salienta a necessidade de dar maior importância ao ensino da língua portuguesa, nomeadamente no que se refere ao contexto e às estratégias de leitura. Para isso, propõe a criação de estruturas básicas de igualdade social que deverão passar por uma escola com condições adequadas à educação “(...) cada escola deve obrigatoriamente ter uma biblioteca bem equipada, dinamizada pelo pessoal especializado e com horário permanente” (Sequeira, 2002, p.56); propõe também um plano de emergência da leitura, onde a leitura tem um lugar privilegiado e ainda a

participação dos familiares e outros parceiros educativos na promoção de programas para o desenvolvimento da literacia.

Desta forma, ler continua a ser “a base de quase todas as atividades que se realizam na escola” (Colomer & Camps, 2002, p.70, cit. por Costa, 2010, p.86), pelo que o seu domínio vai influenciar a aquisição de conhecimentos nas diversas áreas educativas.

Ler é essencial e estimulante. Através da leitura confrontamos os nossos valores e experiências com as vivências dos outros. No final de cada livro, ficamos enriquecidos com as novas experiências, ideias e pessoas.

Assim, por literacia entendemos o domínio da leitura, escrita, entre um conjunto de outros atos criativos ou analíticos associados ao conhecimento e competência numa particular área de desempenho (Fernandes, s.d.).

Segundo as OCEPE, a abordagem à escrita situa-se numa “perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido da interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Silva, 1997, p.66).

É ainda de salientar, que a literacia, como sublinhou Torres (2008, cit. por Azevedo, 2011, p.1), é uma componente essencial na educação e ela corresponde a um direito básico da pessoa: a capacidade de cada um em usar a informação escrita constitui um direito, independentemente da idade ou da frequência ou não a de um determinado sistema escolar.

Na perspetiva de Sim-Sim (1998), literacia deve ser entendida como a capacidade de utilizar diferentes formas de material escrito, com um nível de eficiência que permita a resolução de problemas do quotidiano e possibilite o desenvolvimento do conhecimento pessoal e das potencialidades do indivíduo.

Como refere Azevedo (2009), não existe uma forma única de garantir o sucesso em literacia, até porque é hoje implicitamente reconhecido que as literacias são múltiplas e que devem ser exercitadas tendo em conta as diversas práticas sociais.

Assim, educar para a literacia implica reconhecer relevância aos materiais escritos e ao processamento dessa informação, e tal pode ser feito, desde a infância da criança, aproveitando todas as situações de ficcionalização lúdica. No entanto, esta não se adquire

de forma espontânea, mas requer um trabalho de planificação consciente, de práticas intencionais e sistemáticas, com processos de monitorização constantes, e de avaliação, com um espírito de abertura à inovação e à criatividade.

Jane Braunger & Jan Patrícia Lewis (2006, p.140, cit. por Azevedo, 2011) assinalam que a chave para o sucesso em literacia reside na criação de oportunidades plurais de interação com os materiais literários, assegurando que estes, deverão ser-lhes acessíveis na multiplicidade dos contextos em que eles interagem e se movimentam.

Portanto, para a emergência de uma competência literária é necessário assegurar que se reúnam oportunidades de desenvolver uma linguagem oral competente, incluindo o conhecimento fonológico da língua, o conhecimento de princípios sobre o impresso, o reconhecimento de letras, a consciência de regras de escrita e, motivação para a leitura (Burns et al, 1999, cit. por Fernandes, s.d.).

É neste sentido, que surge uma longa investigação sobre “conhecimentos emergentes de literacia”, o que implica o estudo aprofundado deste tema, tendo surgido a perspectiva da literacia emergente, que reconhece o papel central da criança na apropriação das conceções de leitura e de escrita.

A terminologia “literacia emergente” procura realçar, não só o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, como também, a precocidade do envolvimento das crianças, que permite o emergir de conceções de diferentes tipos e que se vão sustentando umas às outras (Mata, 2006).

Segundo Teale e Sulzby (1989, cit. por Mota, 2010), o conceito de literacia emergente procura enquadrar uma nova perspectiva de abordagem ao processo de apreensão e aprendizagem da linguagem escrita. Tem assim, como principal característica o papel atribuído à criança pois considera que daqui emergem quatro aspetos fundamentais a considerar:

- O desenvolvimento da literacia começa precocemente, antes da instrução formal da leitura e da escrita;
- As capacidades de ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se de forma simultânea e inter-relacionada nas crianças mais novas;

- As competências relacionadas com a literacia são uma parte integrante do processo de aprendizagem;
- A criança aprende a ler e escrever através do envolvimento ativo com o seu ambiente.

Estes pontos salientam a importância do desenvolvimento precoce das competências de literacia, assim como o facto de esse desenvolvimento ser um processo integrado que ocorre em todos os contextos da vida das crianças.

Da mesma opinião, Rowe (1994, cit. por Mata & Marques, 2010), menciona que sob a perspetiva da literacia emergente, a aprendizagem da criança começa muito antes de iniciarem o ensino formal, em contatos informais, interagindo com suportes de escrita, sendo esta interação frequentemente mediada por outros mais competentes.

Também Ferreiro e Teberosky (1986, cit. por Sousa, 2010) referem que a aprendizagem da escrita se inicia antes da entrada para o 1º ciclo, uma vez que nas idades pré-escolares a criança já é capaz de realizar um verdadeiro trabalho cognitivo acerca do material impresso. A criança “leva já consigo muitos conhecimentos e conceitualizações sobre o ato de ler” (Sim-Sim, 2001, p.21).

O papel do Educador enquanto mediador para a Criança

Neste sentido, é importante mencionar que a criança adquire a literacia através do apoio do adulto, envolvendo-se em situações do dia-a-dia e explorando tudo o que está impresso, daí ser essencial o papel do educador de infância enquanto mediador no processo da leitura e da escrita no ensino pré-escolar.

O termo mediador é utilizado por Azevedo (2009) no sentido de relevar todos aqueles que influenciam na educação para a literacia.

Assim, o mediador deve estabelecer a ponte entre o livro e os primeiros leitores, proporcionando e facilitando o diálogo entre ambos, onde posteriormente ajuda no desenvolvimento da linguagem das crianças.

O Educador deve estar atento às manifestações que a criança apresenta no sentido de querer aprender a ler ou a escrever. Partindo destes momentos fulcrais, o Educador deve agir, tirando partido de qualquer situação que possa surgir no seu dia-a-dia.

Silva (1997) é da opinião de que o ato educativo deve ser organizado a partir das experiências reais e concretas das crianças, da experiência de vida de cada uma e de acordo com os conhecimentos, capacidades, interesses e necessidades que o Educador lhe reconheça.

Tal como referem as OCEPE, o modo como o educador lê para as crianças e como utiliza os diferentes tipos de instrumentos, vai influenciar a predisposição que a criança vai desenvolver para a aquisição de competências para a literacia (Silva, 1997).

O Educador tem como principal papel estar atento e valorizar as várias tentativas de leitura e escrita da criança, ajudando-a a aprender a ler e a escrever e a incentivá-la para que o faça mais vezes.

Neste sentido, o Educador deve desenvolver o papel de intermediário ao criar situações potencializadoras de comunicação. Segundo Martins e Niza (1998, cit. por Moniz, 2009), o que se pretende é que o Educador desenvolva, na sua prática educativa, situações e momentos em que dê a conhecer oralmente às crianças aquilo que está escrito e que estas, sozinhas, não são capazes de decifrar.

Assim, o Educador deve promover atividades que possam dinamizar os processos da leitura e da escrita, tendo o papel de mediador enquanto leitor e escritor, desenvolvendo posteriormente as capacidades de literacia nas crianças.

O domínio da linguagem e comunicação pretende aumentar o interesse em comunicar em diversas situações, desenvolver competências comunicativas, enriquecer o vocabulário e incentivar a emergência da escrita (Silva, 1997, pp.66,67).

Neste seguimento, Sim-Sim, Silva & Nunes referem que:

Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re) constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, isto é, apropria-se da língua materna. Ao mesmo tempo

que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente aprender acerca do mundo (2008, p.11).

Daí se considerar alguns aspetos da interação gerada entre o educador e a criança, associados ao desenvolvimento de competências de literacia, a citar:

- O grau de estruturação das atividades de jogo e o envolvimento do educador na atividade;
- A linguagem do educador;
- A quantidade de momentos de leitura conjunta e as atividades de literacia que devem ter início com a introdução precoce de livros;
- A participação das crianças em interações com os pais, desenvolvendo assim a aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, o papel do Educador neste processo é fundamental, como salienta Fernandes (2005, p.10), “O Educador deve assumir perante o grupo o estatuto de um modelo de actos literácitos: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com tudo isto”. Quando o Educador lê ou escreve em frente à criança, está indiretamente a servir de modelo para a mesma. Ao mesmo tempo, a criança adquire outras competências inerentes à leitura e à escrita, a discriminar: noção de lateralidade (esquerda para a direita), aumento do vocabulário e da existência de letras, palavras e frases, entre outras. Deste modo, Niza e Martins (1998, p.46, cit. por Moniz, 2009, p.65) referem que “quando os Educadores registam, à frente da criança, a sua oralidade, quando vão pronunciando as palavras à medida que as vão escrevendo, quando leem apontando da esquerda para a direita o que escrevem, os Educadores e Professores estão a ajudar as crianças a evoluir nas suas conceções”.

Para Chomsky (1981, p.152, cit. por Moniz, 2009, p. 89), o papel do adulto nesta fase de aprendizagem é importante porque a criança está a passar por um processo que não tem retorno. Isto acontece porque a criança irá descobrir e interligar todas as palavras que encontra no dia-a-dia. A partir deste momento a criança “tenta ler tudo e manifesta bons conhecimentos na forma de traduzir a pronúncia em escrita”.

Assim, perante o que foi referido, o Educador deve encorajar e motivar a emergência de comportamento de leitura e escrita na criança, organizando ambientes educativos que proporcionem estes processo e que despertem a curiosidade e o empenho por parte da criança.

No entanto, não é só no contexto escolar que a criança se apropria das funcionalidades da leitura e da linguagem escrita. A família é o mais direto, natural, eficaz e económico contexto de aprendizagem e desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, 1979, cit. por Costa, 2009).

Neste sentido, também o educador de infância, numa estreita parceria com as famílias, assume um papel de relevância na promoção de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar. Estas competências são cruciais no desenvolvimento das crianças, ajudando a atenuar as diferenças existentes entre as crianças mais favorecidas e as desfavorecidas, uma vez que, a primeira relação com a linguagem adquirida pela criança surge no seio familiar, daí o adulto ter um papel fulcral no desenvolvimento e aquisição de competências linguísticas, escutando a criança, conversando, questionando as suas produções, entre outras. Esta atitude “ajuda a criança a expandir os seus conhecimentos” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.11).

A literacia familiar compreende os modos como pais, crianças e outros membros da família utilizam a literacia em casa e na sua comunidade. As experiências literácitas podem ocorrer espontaneamente durante rotinas do dia-a-dia ou serem iniciadas propositadamente por adultos. A observação das interações familiares em torno de tarefas de literacia permite estruturar um conjunto de experiências promotoras de desenvolvimento literácito emergente (Hannon, 1995, 1998; Mata, 1999, cit. por Fernandes, s.d.).

Assim, as famílias podem promover a apreensão da linguagem escrita, considerando quatro tipos de experiências que oferecem *oportunidades* para aprender; promovem o *reconhecimento* das aquisições da criança; valorizam a *interação* em atividades de literacia e promovem *modelos* de literacia (ORIM), segundo a opinião de Hannon (1995, 1996, cit. por Mata, 1999, p.66).

No projeto “Pasta Vai e Vem”, procurei promover a entrada nos contextos familiares de instrumentos de promoção literária de qualidade, atendendo que era meu objetivo que os livros fizessem parte do cotidiano familiar e que envolvessem todos em experiências de prazer e descoberta.

Em suma, os diversos contextos de socialização, designadamente, escola e família, devem interagir no sentido de construírem instrumentos de ação que promovam a aquisição de competências, sensibilizando a criança para a criação de hábitos literários diários e espontâneos.

Espaços e Materiais utilizados na abordagem da literacia emergente

Quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira “correta” de o entender ou de sobre ele agir (James Talbot e Joe Frost, cit. por Hohmann, 2009, p.161).

O espaço e a sua organização devem transmitir valores e os fundamentos pedagógicos do Educador, no que diz respeito à sua conceção de intervenção baseada na realidade local (Rizzo, 2005, cit. por Moniz, 2009). Os educadores devem encorajar a emergência dos comportamentos leitores, organizando ambientes educativos onde o impresso tenha um papel relevante.

Segundo Hohmann,

As crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias ações, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos (1987, p.51).

Assim, inicialmente deve-se constituir um espaço onde o desenvolvimento e a aprendizagem se assumam como vertentes organizadoras indissociáveis (Silva, 1997), onde o educador deve construir oportunidades de manipulação, sistematização e fruição do impresso.

Portanto, a organização do espaço e tempo educativo deverá refletir a postura clara sobre o que há para aprender, criando-se espaços para atividades de escrita emergente, espaço de exposição dos materiais produzidos e um espaço essencial, a biblioteca. Este espaço, mais do que um refúgio para agitação positiva ou um local onde os livros descansam e não se estragam, deve ser um espaço de descoberta e aprendizagem constantes.

Como nos recordam Craidy e Kaercher (2001, p.73, cit. por Moniz, 2009, p.94), “ao pensarmos no espaço e materiais para as crianças devemos ter em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida”.

Conforme nos diz Brickman e Taylor (1991, p.154, cit. por Moniz, 2009, p.95), “para a definição das áreas e dos materiais que lá se colocam, importa observar as crianças, os seus interesses, as fases de desenvolvimento, as culturas”.

Assim, relativamente à abordagem da leitura e da escrita, optei por tentar reconstruir uma área da biblioteca, como sendo um espaço acolhedor, com a finalidade de tornar a leitura uma atividade apetecível e descontraída (Santana, s.d.), uma vez que, observei que o grupo de crianças sentia a necessidade da existência desta área, pois estavam emergentes à leitura, querendo ouvir histórias, ler histórias. Se aprender a ler é uma tarefa para toda a vida, ensinar a ler é uma tarefa de todos os docentes, pois na vida a leitura vai estar sempre presente (Sim-Sim, 2006).

Para isso, a organização de um ambiente especialmente voltado à estimulação da leitura/escrita numa sala de atividades é realmente um fator essencial à promoção da leitura e da escrita.

Mais uma vez, é importante salientar o papel do Educador, sendo este um sujeito que facilita o processo ensino aprendizagem da leitura porque deve organizar a sala de modo a proporcionar experiências de pré-leitura e escrita.

Em relação à área da leitura ou da biblioteca, segundo Rizzo (2005, p.76, cit. por Moniz, 2009, p.97), “um canto da sala deve ser reservado à exposição de livros de histórias, que os alunos deverão poder manusear à-vontade”.

Também segundo as OCEPE, a exploração do impresso e as aprendizagens associadas à leitura e escrita são objeto de uma reflexão pertinente.

(...) O contato com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica (Silva, 1997, p. 70).

No entanto, é necessário que o Educador tenha em conta diversos fatores relativos a esta área, particularmente:

- Colocar os livros num local de fácil acesso;
- Selecionar os livros consoante a faixa etária das crianças;
- Diversificar sempre que puder os livros e fazer em conjunto com as crianças o inventário da biblioteca;
- Expor todos os trabalhos realizados pelas crianças;
- Criar novas histórias, poesias, lengalengas.

É também essencial, que o Educador ilustre todo o espaço com histórias elaboradas pelas crianças, lengalengas, poesias, arquivadores, jornais, entre outras, proporcionando assim, momentos de leitura e exploração de histórias mais fascinantes, sendo as crianças as próprias leitoras. Todos estes momentos são favoráveis no desenvolvimento e na aprendizagem da literacia nas crianças.

É hoje em dia evidente que a leitura de histórias promove uma variedade de competências nas crianças. O educador sabe que ao ler histórias às crianças está a desenvolver a sua atenção, criatividade, imaginação.

Segundo as OCEPE, a aprendizagem da linguagem baseia-se na exploração do seu carácter lúdico, no prazer em lidar com as palavras, descobrir as suas relações e inventar sons (Silva, 1997). A criança sente prazer ao contar e ao ouvir histórias, ao repetir e ao escutar palavras que rimam. “A leitura de histórias não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interação da criança com a leitura” (Mata, 2008, p.80).

A mesma autora salienta que a leitura de histórias, é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à escrita, em geral, e especificamente, à leitura.

Segundo Tale (cit. por Campbell, 2001, cit. por Fernandes, 2007) durante a leitura de histórias as crianças aprendem sobre a estrutura da língua escrita, sobre a organização do material impresso nos livros, para além de desenvolverem o vocabulário, capacidades de manutenção da tarefa e interagirem com adulto e pares.

As histórias, além de educarem, ampliam o vocabulário e as formas linguísticas de variantes e estruturas complexas, que as crianças assimilam do Educador, por imitação e memorização, durante as narrativas. “A leitura frequente de livros de histórias por parte do Educador é uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literárias nas crianças” (Marques, 1990, p.34).

Também segundo as OCEPE,

(...) As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (Silva, 1997, p.70).

Morais (1994), chama também atenção para a importância da leitura de histórias às crianças, defendendo que esta prática proporciona um ambiente oral linguisticamente rico, sendo por isso, imprescindível a leitura de histórias em voz alta às crianças, uma vez que esta se apresenta como a única via capaz de captar os seus afetos pela leitura. Outro argumento defendido pelo autor, é que a leitura em voz alta permite:

Àqueles que ouvem aprender, quer a partir da estrutura da história, quer a partir das questões e comentários que são levantados, como melhor interpretar os factos e as ações, como melhor organizar e reter a informação e como melhor elaborar cenários mentais e esquemas (Morais, 1994, p.180).

Neste sentido, Leite e Rodrigues (2000, cit. por Franco, 2010), mencionam que as crianças identificam-se com as personagens dos contos, uma vez que estas se movem numa multiplicidade de contextos e apresentam personalidades distintas, diferentes valores e

comportamentos. Ainda neste campo, outros pontos com grande relevância para o desenvolvimento das crianças, no contexto da leitura de histórias, são a orientação da escrita (esquerda/direita; de cima para baixo), das relações entre a escrita e a oralidade e que o mesmo vocabulário se escreve sempre da mesma maneira, para além de que, vão começando a reconhecer os grafemas, sinais de pontuação, entre outras.

Também as lengalengas, trava-línguas, rimas, adivinhas e poesias podem ser uma mais-valia na descoberta da língua e na aquisição de um maior domínio da expressão e comunicação. Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pela sua musicalidade, facilitando a clareza de articulação e podem ser também, meios de competência metalinguística (Sim-Sim, 2008; Viana, 2002; Azevedo, 2007). As revistas e os jornais são também materiais que podem ser úteis, uma vez que são utilizados no recorte e identificação de letras, desenvolvendo assim, o processo de leitura e escrita na criança.

O uso de materiais diversificados, que atendam aos interesses das crianças, proporcionam um ambiente propício, favorecendo a aprendizagem pela ação. Para Hohmann et al. (1995, p.7), “um ambiente de aprendizagem ativa dá às crianças oportunidades para tomarem decisões”.

Segundo o mesmo autor, os materiais e as imagens possuem também uma função ilustrativa da vida familiar da criança, sendo por isso importante que materiais como livros, revistas, quadros, fotografias, bonecas e jogos estejam continuamente com as realidades familiares e comunitárias das crianças.

Relativamente à área da biblioteca, os materiais escolhidos pelo Educador devem ser diversificados, para chamar à atenção das crianças, despertando assim o seu interesse e a sua curiosidade.

Um dos materiais utilizados pelo Educador, como recurso para contar histórias é o livro grande, que consiste numa versão de grandes dimensões de um livro de histórias conhecida, poemas ou canções. As palavras encontram-se impressas com letras de grande formato de forma a serem apresentadas pelo educador e visíveis por cada criança numa atividade coletiva.

Segundo Sulzby & Teale (1996, cit. por Fernandes, 2007), a utilização deste material ou mesma desta estratégia de exploração do material impresso, é um recurso poderoso no desenvolvimento das competências de literacia. A criação de rotinas de conto promove a sustentabilidade da participação das crianças em momentos de exploração linguística e desenvolve conhecimentos sobre a estrutura do impresso.

São também muitas vezes utilizadas como estratégias de animação do livro, o uso do cineminha, do avental de histórias, do fantocheiro e dos fantoches, entre outras, que ajudam na interação entre o livro, o educador e a criança, permitindo à criança perceber melhor o conteúdo da história e desenvolver as competências literárias.

Cabe ao educador, utilizar estas estratégias de animação do livro, estimulando assim, o processo de aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, da escrita nas idades pré-escolares.

Deve-se também referir que o espaço de biblioteca pode permitir a ligação entre atividades de casa e de sala, permitindo às crianças levarem para casa livros que partilharão com os pais e, que tragam livros de casa que explorarão com o educador ou com os colegas. Este espaço permite a dinamização de um plano de leitura partilhada em contexto familiar, criando a possibilidade do educador explorar com os pais um conjunto de técnicas de leitura dialógica.

A leitura dialógica é um processo de leitura que envolve crianças e adultos numa atividade marcada pela alternância de papéis (leitor-ouvinte) e, é um processo cooperativo de construção de conhecimento (Whitehurst, 2001, cit. por Fernandes, s.d.).

Assim, segundo o mesmo autor, os adultos devem organizar a sua participação segundo o modelo PAAR (acrónimo para Promover, Acarilhar, Aumentar e Repetir):

- *Promover* a expressão da criança sobre as imagens e história do livro;
- *Acarilhar* as respostas da criança, reforçando-a, elogiando-a;
- *Aumentar* a qualidade das verbalizações, acrescentando-lhes novo vocabulário, novas estruturas sintáticas, novas informações...;
- *Repetir* com a criança as novas expressões exploradas durante a leitura da história.

Esta técnica de leitura e animação do livro compreende um conjunto de questões que proporcionam uma maior exploração da estrutura narrativa.

Daí ter optado por implementar no grupo de crianças, a criação da “Pasta Vai e Vem”, onde semanalmente todas as crianças levarão um livro escolhido pelas mesmas, para casa, lendo no fim-de-semana com acompanhamento das famílias. É de salientar que todas as crianças trouxeram um livro para o jardim-de-infância, para trocarem entre o grupo. No entanto, um parceiro que ajudou nesta promoção da leitura entre a escola e as famílias foi o Plano Nacional de Leitura (PNL), oferecendo diversos livros para construir assim um leque abrangente de leituras na biblioteca da sala.

Em suma, promover a aprendizagem da leitura é um processo longo, complexo, repartido por diversos contextos. No entanto, este facto deverá ser encarado como um desafio, que todos os educadores devem assumir, promovendo a literacia nas crianças.

CAPÍTULO V – METODOLOGIA ADOTADA

Neste capítulo, é fundamentada a metodologia que orienta este estudo, bem como os procedimentos adotados na realização desta investigação.

Assim, numa primeira sessão, apresentam-se as opções metodológicas do estudo, argumentando a escolha de uma metodologia de investigação-ação qualitativa, salientando as suas características. Posteriormente procede-se à caracterização dos participantes e do contexto, focando os procedimentos utilizados, incidindo em particular na recolha de dados recolhidos.

Opções metodológicas

O presente trabalho surge em sequência do desenvolvimento de um projeto de promoção da leitura nas crianças em idade pré-escolar e, em articulação com as famílias, num Jardim-de-infância pertencente a Viana do Castelo.

Assim, tendo em conta que se trata de um trabalho de investigação que pressupõe uma intervenção para a mudança de hábitos de leitura nas crianças e nas famílias e de comportamentos e atitudes face à literacia, optei por utilizar uma metodologia de investigação-ação.

Segundo Cortesão & Stoer (1997, p.9, cit. por Mota, 2010, p.91), “Através da metodologia de investigação-ação o professor traduz dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador) ”.

Também para Esteves (2008, p.20), a investigação-ação no contexto educativo não é uma perspetiva nova, enquanto investigação científica pode enquadrar-se nela, a perspetiva de John Dewey quando enuncia que “a investigação é a transformação controlada ou direta de uma situação indeterminada, numa outra, que seja totalmente determinada”.

James McKernan (1998, p.5, cit. por Esteves) refere que:

A Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir

claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção do problema. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos conhecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção (2008, p.20).

Assim, este tipo de investigação tem duas vertentes e obriga a dois planos de investigação e um plano de acção. Kuhn & Quigley (cit. por Esteves, 2008) propõem o seguinte ciclo de investigação-ação:

- Numa primeira fase procede-se à planificação. Portanto, deve-se definir o problema e o projeto. Aqui, o investigador deve seleccionar um tema que seja do seu interesse e cujo estudo seja pertinente. Deve decidir as técnicas de tratamento de dados recolhidos que pretende utilizar;
- A segunda fase corresponde à acção, ou seja, à implementação do projeto;
- A terceira fase centra-se na observação das experiências de aprendizagem;
- A quarta fase é a da reflexão. Aqui, o investigador deve refletir sobre a situação estudada, avaliá-la e decidir o caminho a seguir. Se o investigador considerar que não há mudanças a executar, termina a investigação-ação, mas se não, o ciclo recomeça até que os objetivos estejam atingidos.

Este capítulo expressa e justifica a opção metodológica adotada para este trabalho de investigação. Explicitarei as características da metodologia adotada, considerando-a como a única que era capaz de responder a este estudo. Esta investigação constitui-se como um momento de reflexão pessoal que se alicerça num processo de construção de novos conhecimentos.

Assim, como refere Kerlinger (1990, p.335, cit. por Sousa, 2010, p.35), a metodologia consiste em “maneiras diferentes de fazer coisas com propósitos diferentes”, isto é, permite articular problemas, objetivos, métodos de observação, recolha, análise e interpretação de dados de diversas formas.

É de mencionar que optei por esta metodologia porque como é sustentado por Sousa (2005, p.98), quando defende que a investigação-ação “é eminentemente participativa, colaborando ativamente na investigação tanto o professor como os alunos, experimentando diferentes situações e procurando situações mais adequadas”.

Na investigação em consideração, relembro que o problema que motiva e alicerça a minha questão problema está relacionado com o impacto que a criação e dinamização da biblioteca têm como área propulsora de literacia emergente em crianças do pré-escolar.

Assim, como já referi no capítulo anterior, está confirmado que as crianças em idade pré-escolar estão preparadas para iniciar aprendizagens formais da leitura e de escrita.

Neste sentido, quis realizar um estudo que se centrasse nas aprendizagens das crianças, procurando conhecer e desenvolver práticas pedagógicas que encorajassem e promovessem o desenvolvimento de competências de leitura e, posteriormente escrita nas crianças.

Portanto, foi meu objetivo desenvolver atividades com vista a melhorar os níveis de literacia nas crianças, assim como criar e/ou consolidar hábitos de leitura em família. Por outro lado, é de salientar que esta investigação assentou também, na motivação, interesse e necessidades do grupo de crianças e, posteriormente da família, que através de um processo de cooperação foram contribuindo para que este trabalho desses frutos.

Assim, mais que quantificar ou generalizar, desejei compreender o grupo em questão e o contato que tinham com a literacia. Para esse efeito, observei as crianças, tendo pedido autorização aos encarregados de educação para o fazer (ver anexo III), de forma a compreender que tipo de experiências tinham no seu dia-a-dia e, sobretudo, quais os comportamentos que tinham emergentes de leitura e escrita. Por essa razão, a recolha de dados foi feita num ambiente natural, a sala de atividades, tendo sido eu uma observadora participante. Como refere Esteves (2008, p.87), “A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”.

Neste seguimento, foram utilizadas técnicas combinadas e reunidas, várias fontes de dados para que, através da técnica da triangulação de dados, se possa proceder à validação das mesmas. Os instrumentos de trabalho adotados foram os seguintes: notas de campo, registos fotográficos e gravações de vídeo e registos das crianças.

Por fim, é de focar que neste estudo participaram 23 crianças com idades compreendidas entre os 3-4 anos, pertencentes ao Jardim-de-Infância de Viana do Castelo. Desta forma,

desempenhei uma dupla função, a de educadora estagiária e a de investigadora. Enquanto educadora estagiária tentei conhecer o grupo de crianças em questão, estabelecendo uma relação de proximidade com o mesmo, criando um conhecimento global acerca das crianças, para criar uma proposta pedagógica de atividades a desenvolver no âmbito do tema da investigação. Como investigadora, procurei criar e dinamizar a área da biblioteca como sendo uma área propulsora da aprendizagem de competências literárias nas crianças, criar atividades de dinamização do livro, para despertar o interesse do grupo e fazer uma parceria com as famílias, promovendo os hábitos de leitura nas mesmas.

Contexto do Estudo

Este estudo decorreu ao longo do ano letivo 2011/2012 e incidiu sobre o estágio de prática pedagógica a exercer num jardim-de-infância da rede privada localizado em Viana do Castelo. O grupo de crianças participantes neste estudo inicialmente eram 23, mas apenas 21 estiveram envolvidas na sua globalidade. Como podemos ver na tabela 1, existem mais crianças do sexo masculino do que do sexo feminino e mais crianças com 4 anos neste grupo.

Idade	3 Anos	4 Anos	Total
Sexo			
Feminino	1	8	9
Masculino	2	12	14
Total	3	20	23

Tabela 1. Relação das idades com o sexo das crianças da sala dos 4 anos do jardim-de-infância

Ao longo das observações ao grupo de crianças, percebi que este é heterogéneo, é um grupo bastante dinâmico, atento, curioso e interessado em novas aprendizagens. Na sua maioria, quase todas as crianças já frequentavam o jardim-de-infância, não havendo problemas de integração, nem dificuldades de adaptação. No entanto, é de salientar que algumas crianças demonstram ter comportamentos perturbadores, não conseguindo

estar quietas, algumas perturbando o decorrer das atividades. Na sua maioria, o grupo ainda não tinha definido regras de comportamentos, do funcionamento da sala, não estando habituadas a estarem sentadas, concentradas, mostrando alguma agitação quando permanecem mais tempo num determinado lugar.

É notório que as crianças manifestam interesse e muita curiosidade nas atividades apresentadas, evidenciando o seu desejo em querer participar e querer sempre mais.

Uma vez que, esta investigação tem uma atenção especial no domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita, é importante caracterizar as crianças neste sentido. Como já referi, o grupo é muito ativo, recetivo às várias atividades propostas, curioso e comunicativo, notando-se uma grande participação e envolvimento em todas as atividades.

As dificuldades sentidas no grupo, eram a falta de materiais para puderem explorar e manipularem, desenvolvendo assim, as suas competências de leitura e de escrita, tendo partido deste ponto, para agarrar o grupo neste domínio.

A relação educadora-grupo é notória, havendo alguma proximidade entre ambos.

Quanto aos pais, mostram-se muito recetivos, participativos e interessados nas atividades da instituição, em geral, e nas atividades que ocorrem dentro da sala, em particular.

Instrumentos de recolha de dados

No âmbito desta investigação optei pela modalidade de estudo investigação-ação. A fim de analisar, compreender e aprofundar a temática central deste trabalho de investigação, recorri a vários instrumentos de trabalho, tais como: observação participante, notas de campo, registos das crianças e registos fotográficos e gravações de vídeo.

Observação

A observação é o instrumento fulcral e essencial neste estudo, uma vez que, como refere Vasconcelos (2000, p.77), o trabalho do investigador “faz-se sem pressas o que exige, necessariamente, um ritmo paciente, lento, (...), exige atenção, escuta, espírito aberto, disponibilidade, possibilidade de parar para “estar com”.

A observação, tal como refere Esteves (1998, p.87), “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. O contexto é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele vivem”.

Neste sentido, privilegiou-se a observação participante, uma vez que, a estagiária desempenhou um papel duplo, o de educadora e simultaneamente o de investigadora.

Nesta linha de raciocínio, “a observação participante consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Sousa, 2005, p.113).

Através da observação participante, foi possível compreender as ações do grupo, as suas reações às diversas atividades. No entanto, é importante afirmar que não foi fácil conciliar os papéis de educadora estagiária e o de investigadora, uma vez que, nem sempre a atenção estava voltada para a observação em si, mas para o apoio necessário que as crianças exigiam, daí por vezes, faltar registos ou momentos pertinentes para a investigação. Para colmatar estas falhas, foram usados os registos fotográficos e as gravações de algumas sessões para ajudar na avaliação das atividades.

Notas de campo

As notas de campo são fundamentais e imprescindíveis para a observação participante, uma vez que, segundo Esteves (1998, p.88), “o objectivo é registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto”.

Ainda segundo a mesma autora, as notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas e das interações (trocas, diálogos informais), respeitando sempre que possível a linguagem.

Da mesma opinião, Bodgan & Bilken (1994) reforçam a sua importância quando enfatizam a utilidade das mesmas como forma de registo do que o professor vê, ouve, experiencia e medita, sobre o que acontece à sua volta.

Assim, este instrumento permitiu fazer registos e breves descrições acerca dos intervenientes e dos acontecimentos que iam surgindo, para mais tarde, se fazer uma breve análise, algumas alterações ou até mesmo mencionar algumas dificuldades sentidas.

Registos fotográficos e gravações de áudio

Os registos fotográficos e as gravações de áudio constituem uma técnica importante e muito útil na investigação-ação, na medida em que existe uma maior fiabilidade dos dados obtidos para a mesma, que possibilitam o registo mais pormenorizado de alguns pormenores que, por vezes, nos passam despercebidos.

É de mencionar também, que este tipo de registos tiveram como finalidade ilustrar e comprovar o trabalho e o prazer das crianças na execução das atividades propostas. Assim, todos os trabalhos foram registados utilizando a máquina fotográfica, sendo sempre as estagiárias a manipularem a mesma.

Segundo Esteves (2008, p.91), “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo”.

Também da mesma opinião, Bogdan & Biklen (1994, p.183), “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizados para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente”.

Portanto, ao longo desta investigação, foram-se registando com alguma regularidade as observações, utilizando sempre como recurso a máquina fotográfica.

Registos das crianças

Os registos das crianças também foi um recurso utilizado por mim, uma vez que, tendo em conta que o foco da minha investigação-ação são as crianças, tinha que colocar as produções feitas pelas mesmas. Portanto, alguns dos trabalhos produzidos pelo grupo foram: desenhos das histórias ouvidas na sala de atividades para perceber se a criança entendeu a história ouvida e conseguiu reter as partes principais das mesmas e registos

elaborados em casa, através da ficha de leitura onde a criança tinha que desenhar a parte da história que mais gostou de ouvir.

Tal como afirma Silva (1997, p.69), nas OCEPE, “o desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento”.

Daí os registos das crianças serem cruciais nesta investigação, pois assim é possível compará-los e observar as evoluções que vão acontecendo, a nível gráfico.

Assim, de uma forma geral, estes registos permitiram à estagiária reunir um conjunto de dados e, ao mesmo tempo, enriquecer o trabalho de investigação.

Métodos de análise de dados

Para que a nossa investigação desse frutos, houve a necessidade de se utilizar o método de análise qualitativa, utilizando as estratégias de recolha de dados mencionadas anteriormente.

Num primeiro momento foi necessário recorrer-se aos registos escritos das crianças, para se poder obter conclusões e, posteriormente recorreu-se aos registos fotográficos e gravações áudio para colmatar todas as falhas e captar todos os pormenores.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.149), os dados obtidos através da análise qualitativa são simultaneamente as provas e as pistas. Redigidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada.

Portanto, tentei sempre recolher com veracidade todos os dados, para que a investigação fosse o mais concreta possível.

Processo de triangulação de dados

A triangulação dos dados é uma estratégia que serve para melhorar a validade e a confiabilidade da pesquisa. Para Huberman & Miles (1991, cit. por Mota, 2010, p.44), “a triangulação é um processo de validação interna que se baseia em confrontar um dado

através de outros validados anteriormente, que seja da mesma natureza ou da mesma concetualização”.

Assim, partindo do cruzamento das informações recolhidas das várias técnicas utilizadas fez-se a triangulação dos dados, procurando sustentar a minha opinião em investigadores citados ao longo da fundamentação teórica. Segundo Sarmiento (2000, p.256, cit. por Sousa, 2010, p.42), o cruzamento da informação “permitirá explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes, e explicar mais seguramente o que converge”.

Em suma, para tentar responder à questão-problema inicial desta investigação, achei pertinente utilizar esta análise triangular, contrastando os dados recolhidos nas notas de campo, nos registos fotográficos das crianças, nas produções feitas pelas crianças e nas reflexões feitas ao longo desta investigação.

As tarefas

Para a realização deste estudo serão concretizadas doze tarefas, centradas na literacia emergente, todas elas implicando o recurso a diversos materiais estruturados e não estruturados.

O presente estudo divide-se em três fases distintas:

1. Dinamizar o espaço físico de atividades;
2. Tarefas para desenvolver a emergência da leitura através do uso do livro;
3. Trabalhar com as famílias com o livro “Vai e Vem”.

As tarefas serão implementadas ao longo de um período de aproximadamente dois meses, cumprindo sempre as planificações que estavam delineadas para essas semanas. Cada uma dessas sessões será gravada ou fotografada e serão redigidas notas de campo durante e após as implementações / observações que posteriormente serão analisadas.

De forma a sintetizar a calendarização as tarefas, apresenta-se nas tabelas seguintes cada uma das tarefas que serão implementadas, a data da realização, bem como os objetivos específicos para cada uma delas.

1. **Tabela 2.** Dinamizar o espaço físico de atividades

Tarefa	Dia da apresentação	Objetivos da tarefa
Minhoca colorida	5 de Dezembro de 2011	<ul style="list-style-type: none"> - Dar conforto às crianças, para que se sintam mais confortáveis ao ouvirem as histórias; - Desenvolver conteúdos matemáticos, através dos números nas almofadas, da seriação das cores, entre outros; - Verificar quantas crianças faltam em cada dia;
Livros do PNL	5 de Dezembro de 2011	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir apoio ao Plano Nacional de Leitura para oferecer livros para o enriquecimento de um ambiente literário; - Promover um espaço rico em literatura infantil; - Promover a leitura nas crianças;
Construção de uma Caixa Arquivadora dos Livros	21 de Novembro de 2011	<ul style="list-style-type: none"> - Guardar os livros oferecidos pelos pais e familiares do grupo; - Colocar os livros favoritos das crianças, para recontar as histórias;
Construção de um Fantocheiro	6 de Dezembro de 2011	<ul style="list-style-type: none"> - Construir um fantocheiro com as crianças, para animar as histórias; - Promover a fantasia nas crianças;
Etiquetas nas prateleiras	23 de Novembro de 2011	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o que cada prateleira tem; - Organizar as várias prateleiras consoante os temas; - Promover e incentivar a organização nas crianças.

Visita de um escritor	11 de Janeiro de 2012	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o gosto pela audição de histórias; - Promover a socialização entre as crianças e o adulto; - Conhecer a profissão de escritor; - Despertar a curiosidade pela histórias;
Visita de estudo à Biblioteca Municipal	25 de Janeiro de 2012	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o envolvimento em espaços lúdicos; - Incentivar a ida aos locais propícios de literacia emergente; - Promover o património cultural; - Organizar uma visita de estudo;

2. **Tabela 3.** Tarefas para desenvolver a emergência da leitura

Tarefa	Dia da apresentação	Objetivos da tarefa
Avental de histórias	12 de Dezembro de 2011	<ul style="list-style-type: none"> - Construir um avental e as personagens; - Leitura da história através do avental; - Promover a imaginação nas crianças; - Registar a história ouvida.
Livro com grandes dimensões	14 de Novembro de 2011	<ul style="list-style-type: none"> - Construir um livro em grandes dimensões;
	23 de Janeiro de 2012	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a visualização das letras, frases e texto;

		<ul style="list-style-type: none"> - Explicar a orientação da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo); - Desenvolver competências de literacia emergente; - Captar a atenção das crianças para a história; - Promover técnicas distintas para a dinamização do livro.
Cineminha	29 de Novembro de 2011	<ul style="list-style-type: none"> - Ilustrar a história de forma a que se pareça estar numa televisão; - Desenvolver a capacidade de atenção das crianças;
Livro feito em pano	9 de Janeiro de 2012	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar as diversas profissões; - Despertar o interesse das crianças para a história; - Inventar uma história; - Desenvolver a imaginação e a criatividade das crianças;

3. **Tabela 4.** Trabalhar com as famílias com a Pasta “Vai e Vem”

Tarefa	Dia da apresentação	Objetivos da tarefa
Pasta “Vai e Vem”	23 de Novembro de 2011 (esta será a data de início, mas o objetivo é que todas as semanas se faça o “Vai e Vem”)	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a partilha de livros entre o grupo; - Criar hábitos de leitura diários entre a família e a criança; - Desenvolver a capacidade de atenção e de imaginação das crianças; - Elaborar uma pequena ficha de leitura acerca do livro lido;

- Desenvolver a literacia emergente no grupo.

Calendarização do Estudo

Outubro a Novembro de 2011	Definição dos objetivos do estudo Recolha bibliográfica
Preparação do Estudo	Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para fotografar e para implementar a Pasta “Vai e Vem” Seleção das tarefas e da ordem de implementação Planificação das tarefas
Novembro de 2011 a Janeiro de 2012	Implementação das tarefas Fotografar as sessões Gravação das sessões
Implementação da Proposta Pedagógica	Visualização das gravações e das imagens fotografadas Análise de documentos recolhidos
Janeiro a Fevereiro de 2012	Continuação da análise de dados Revisão final de literatura
Redação do Trabalho de Investigação	Redação do trabalho de investigação relativo ao trabalho efetuado

Assim, numa primeira fase do estudo, que decorreu entre Outubro e Novembro de 2011, preparou-se o estudo, ou seja, delinear-se os objetivos e procedeu-se à recolha da bibliografia relacionada com o tema a investigar. Nesta fase, foram pedidas as autorizações aos pais para que as crianças pudessem participar no estudo (ver anexo III). Seguidamente escolheram-se as atividades que iriam ser implementadas mais tarde.

Na segunda fase, realizada nos meses de Novembro de 2011 a Janeiro de 2012, foram implementadas as atividades escolhidas, procedeu-se à gravação de áudio e às fotografias, escreveram-se notas de campo. Posteriormente analisou-se os documentos, os produtos realizados pelas crianças e todas as imagens recolhidas ao longo dos meses.

Por fim, na terceira fase que decorreu entre os meses de Janeiro e Fevereiro de 2012, procedeu-se à redação do trabalho de investigação. Ao mesmo tempo, continuou-se a analisar os dados e a fazer uma revisão final da literatura.

Análise de dados

Na sequência deste estudo serão apresentados os dados emergentes dos diferentes instrumentos de onde resultaram algumas análises. Dada a natureza deste pareceu-me pertinente optar pela análise qualitativa, como já mencionei, que emergiu do registo das práticas das crianças e das palavras produzidas pelas mesmas, sob a forma de produções verbais, espontâneas, concebidas a partir de diálogos com as mesmas e face aos trabalhos produzidos, assim como é da opinião, Bogdan & Biklen (1994, p.68), esta componente tem como “capacidade gerar teoria, descrição ou compreensão”.

Assim, os dados foram analisados, com base nos objetivos do estudo, procurando depreender as seguintes fases:

- Fase A – A biblioteca como ambiente de aprendizagem da leitura e da escrita;
- Fase B – Técnicas de dinamização do livro;
- Fase C – Cooperação entre o Jardim-de-infância, a família e a estagiária.

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo são descritos e expostos os resultados obtidos neste estudo, através da implementação das atividades desenvolvidas na prática pedagógica. Assim, é apresentada uma descrição de forma integrada e complementar das atividades, sendo sempre mostrada uma introdução inicial de cada tarefa, utilizando as imagens como forma de reforçar a palavra, como meio de informação. No final de cada descrição, é feita uma reflexão, onde mencionarei as principais ideias emergentes e relevantes para este estudo. Através desta descrição pretendo assinalar os pontos fulcrais usados nos diferentes instrumentos.

Por fim, é feita uma síntese reflexiva dos dados, onde reflito se dei resposta às questões que tive ocasião de formular para este estudo.

APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

A BIBLIOTECA COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Assim, com o intuito de tornar a sala num espaço de partilha e de construção de novos conhecimentos, onde as crianças têm um papel interventivo, procedeu-se à primeira mudança na sala, a criação da biblioteca como área onde as crianças podem brincar, partilhar, ler, fantasiar, mas acima de tudo, aprender.

É de salientar que este espaço não estava devidamente equipado, como podemos ver na figura 1, não tendo materiais estimulantes para as crianças, daí estas não quererem brincar nesta área. Parti deste ponto e tentei dinamizar este espaço, com diversos materiais estimulantes e cativantes para as crianças, que os despertassem e os motivassem para a aprendizagem de novas competências, nomeadamente, da leitura e da escrita.



Figura 1. Área da Biblioteca sem materiais.

Atividade 1 – Construção de um Arquivador de livros

A caixa “arquivadora” de livros foi construída no mês de Novembro para colocar os vários livros que foram chegando à biblioteca, oferecidos e/ou emprestados pelos pais das crianças, a meu pedido.

Esta atividade da construção da caixa para arquivar os livros foi realizada por mim, tendo utilizado diversos materiais reutilizáveis (na sua maioria), tais como: caixa de cartão velha; cartão; tecido cor-de-rosa; lã amarela e castanha; placa EVA amarela, cor-de-rosa e azul; feltro castanho e cor-de-rosa; olhos pequenos de plástico; tintas de relevo e de tecido e cola quente.

Assim, em primeiro lugar, forrei a caixa de cartão com o tecido cor-de-rosa, uma vez que, a caixa tinha letras e desenhos, tendo de ser tapada, para não distrair as crianças. De seguida, colei em toda a volta da caixa, lã castanha, para realçar a mesma. Como passo seguinte, fiz as mãos, os pés e a cabeça. Para isso, forrei o cartão utilizado com velcro e com placa EVA. Após ter forrado os diversos membros, passei para os pormenores de cada um. Assim, na cabeça, colei os olhos, o cabelo com lã amarela e fiz a boca e o nariz com tinta de relevo, para ficar mais apelativo e atrativo para as crianças. Quanto aos pés, colei com feltro castanho a parte da sola dos sapatos, para se distinguir do resto e colei

uns laços (imitar os cordões dos sapatos), com lã amarela, colando todos os membros com cola quente à caixa (corpo).

Em último lugar, procedi à realização de uma placa, onde indicasse para que servia a caixa. Para isso, utilizei novamente cartão, que forrei com placa EVA amarela, escrevendo com letras de imprensa “Livros para ler”, utilizando mais uma vez, as tintas de relevo. Esta placa pretende ter como imitação um chupa-chupa.

Quando mostrei a caixa ao grupo, todos ficaram admirados e empolgados, porque queriam colocar os seus livros na mesma. Como a caixa tinha o formato de uma boneca, como podemos ver na figura 2, solicitei ao grupo que dessem um nome à mesma, tendo sido escolhido pela maioria, o nome “Joana”.



Figura 2. Caixa para arquivar os livros, designada de “Joana”.

A partir desse dia, todos querem cuidar da “Joana”, lendo-lhe histórias, falando com “ela” e até mesmo pedindo para desejar os “bons dias” à mesma.

Numa das sessões, consegui ouvir um diálogo ente duas crianças, que muito entusiasmadas, estavam a ler a história “Os três Porquinhos” para a “Joana”, apresento de seguida aquelas partes que me parecem mais interessantes, pelo seu conteúdo.

Criança A – Cuidado, fala baixo, a Joana não gosta que fales alto.

Criança B – Oh, a Joana não gosta dessa história, vamos trocar, já a sei de cor.

Criança A – Vou perguntar à Joana. Ela não quer.

Criança B – Então vou embora, não quero ouvir essa história.

Numa outra situação, uma criança partiu um pé e o chupa-chupa da “Joana”, embora sem intenção, o grupo ficou muito chateado, porque aquela criança não tinha estimado a amiga.

Parti dessa situação, para proceder à exploração com as crianças sobre como cuidar e estimar os materiais, para não os danificar. Expliquei-lhes também como é importante estimar os livros, podendo lê-los e tirar o melhor proveito deles, mas sem os estragar. Depois, uma das crianças sugeriu:

Criança A – Leva a Joana ao hospital.

Estagiária – Está bem, eu levo, mas prometem que a vão tratar bem?

Grupo – Sim, mas ela vai ficar boa?

Estagiária – Sim vai, mas a partir de agora, temos que ter muita atenção com ela e cuidar dela.

Acham que conseguem?

Grupo – Conseguimos. Prometemos. Gostamos muito dela!

Neste caso, verifica-se que as crianças gostam da “Joana”, mostrando interesse e cuidado pela mesma. É notório e gratificante ver o carinho e a estimacão que as crianças têm pela caixa e até mesmo pelos livros, tendo concluído que, com esta atividade, o grupo aprendeu que se devem estimar os materiais, comprovando assim, que estes assimilaram que não se deve estragar o que é dos outros, nem o que é seu.

De uma forma geral, pode-se dizer que as crianças reagiram bem à introdução deste material na área da biblioteca, tendo mesmo algumas crianças afirmando que “*A biblioteca agora está mais bonita*”. É de mencionar que a utilização deste material didático, sem dúvida, foi uma ferramenta valiosa, uma vez que, contribuiu para que as crianças comesçassem a querer ir para a biblioteca, brincar com a “Joana” e, posteriormente, explorar os livros, o que de melhor tem a biblioteca para oferecer.

Em suma, posso afirmar que o contato com este material, de forma lúdica, veio ajudar as crianças a gostar deste espaço, valorizando o mesmo, e ao mesmo tempo, contribuindo este, para o seu desenvolvimento literário.

Atividade 2 – Etiquetagem das prateleiras da Biblioteca

Esta segunda atividade também executada no mês de Novembro foi muito importante, porque como menciona Santana (s.d.,p.12), “as prateleiras devem estar identificadas para facilitar a arrumação dos livros”, uma vez que, para além de tornar o espaço mais organizado e arrumado, ensina-se às crianças que se deve colocar os materiais nos seus devidos lugares, respeitando as regras de arrumação do espaço.

Deste modo, diferenciei as prateleiras por dez temas distintos, como podemos verificar na figura 3, especificamente: livros infantis; revistas; jornais; trabalhos diversos; materiais; poemas e lengalengas; livros da pasta “Vai e Vem”; pastas do projeto “Vai e Vem” e outros.



Figura 3. Etiquetas nas prateleiras.

Neste caso, expliquei às crianças o que estava escrito em cada prateleira, explicando que deviam colocar os materiais nos seus devidos lugares. É de salientar que, algumas crianças conseguiam fazê-lo sem qualquer dificuldade, no entanto, existiram outras, as mais pequenas, que ainda não assimilaram quais os sítios onde colocar os materiais, sendo por isso, importante ajudar essas crianças nesta tarefa de arrumação dos materiais. Em conclusão, posso afirmar que esta atividade foi bastante pertinente, pois ajudou na arrumação do espaço e explicito às crianças que devem ser organizadas no seu dia-a-dia.

Atividade 3 – Pedido dos Livros ao PNL (Plano Nacional de Leitura)

“Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (Freire, 1976, p.21, cit. por Moniz, 2009, p.5).

Como não poderia deixar de ser, uma biblioteca sem livros, é a mesma coisa que “uma omeleta sem ovos” e, para isso, recorri ao PNL para me ajudar a obter livros para enriquecer a área da biblioteca. Para isso, enviei um email onde solicitei a oferta de alguns livros, para promover hábitos de leitura nas crianças, tendo sido atendido de imediato este meu pedido, através da doutora Conceição Barros, que ofereceu cerca de quarenta livros para a biblioteca, como se pode conferir na lista no anexo I.

Esta foi, sem dúvida, uma grande ajuda que contribuiu para o desenvolvimento de competências literárias nas crianças, ao mesmo tempo, possibilitou a existência de uma diversidade de livros que, as crianças puderam explorar, manipular, ler e aprender.

No entanto, como não tinha espaço na biblioteca para colocar todos os livros, optei por ir colocando os livros de forma faseada, para que as crianças pudessem explorar à-vontade e também ter sempre livros novos e assim, manter a sua motivação e interesse.

Como menciona Santana (s.d., p.12), “É importante fazerem-se listagens dos livros que vão passando pelo canto da leitura para se poder fazer balanços do que os alunos já leram”. Assim, procedi à realização de uma tabela (tabela 5, ver anexo IV), como mostro de seguida, onde menciono os livros que as crianças já leram, manipularam e exploraram

na área da biblioteca, evitando assim que as crianças perdessem o interesse pelos mesmos e, conseqüentemente, pela área da biblioteca.

Livros de histórias que estão na Biblioteca					
<i>Título</i>	<i>Autor</i>	<i>Editora</i>	<i>Pertence a</i>	<i>Data da entrada</i>	<i>Data da saída</i>

Tabela 5. Tabela de registo dos livros de histórias existentes na área da biblioteca.

Assim que levei os primeiros livros novos para a biblioteca, as crianças ficaram entusiasmadas, pedindo que lhes lessem as histórias novas. Nesse mesmo dia, foi notório ver que muitas crianças queriam ir para a área da biblioteca, explorar os novos livros, lerem as histórias uns aos outros, como podemos ver nas figuras 4 e 5.



Figuras 4 e 5. Algumas crianças entusiasmadas na área da biblioteca.

É também pertinente dizer que, a partir desse dia, as crianças queriam apenas aqueles livros para ler, o que mostrou o interesse que as crianças tinham pelos mesmos. Ao mesmo tempo, as crianças desenvolveram muitas competências, a nomear: gosto pela leitura; capacidade de comunicação com os outros; desenvolvimento do vocabulário; interesse pela literacia e meio envolvente, entre outras.

Como se pode constatar, os livros provocam nas crianças entusiasmo e vontade de descobrir o que existem dentro deles, daí pode comprovar-se que as crianças estão prontas para desenvolver competências de literacia emergente, cabendo a nós,

educadores, fomentar essa competência, proporcionando atividades para que tal aconteça. Por isso, uma das ferramentas essenciais no desenvolvimento da competência referida são os livros, para que as crianças, tendo o adulto como mediador, possam descobrir o gosto pela leitura e a importância que esta tem no seu dia-a-dia.

Atividade 4 – Confeção das almofadas para dinamizar o espaço

Esta atividade foi desenvolvida em Novembro, porque sentimos a necessidade de estarmos à altura das crianças, uma vez que, estas estavam sentadas no tapete e a educadora, juntamente com as estagiárias estavam sentadas em cadeiras. Partimos deste ponto e decidimos confeccionar almofadas, formando assim uma minhoca colorida, para que todas as crianças e adultos estivessem no mesmo patamar.

Assim, resolvemos confeccionar 22 almofadas com duas cores (azul e rosa), formando assim padrões e para que as crianças soubessem qual o seu número, sentando-se sempre na mesma almofada, aproveitando assim esta pequena minhoca para desenvolver o sentido do número nas crianças. Deste modo, foi mais fácil para as crianças perceberem quantos meninos faltam, quem são, entre outras.

Para a confeção das almofadas foram necessários os materiais seguintes: tecidos cor-de-rosa e azul; carrinhos de linha das cores dos tecidos, máquina de costura e enchimento para colocar dentro das almofadas.

Assim, em primeiro lugar, cortamos círculos de 30 cm, aproximadamente, para as bases das almofadas. De seguida, cortamos umas faixas, em viés, com 10 cm, aproximadamente, servindo para fazer a altura das mesmas. Como terceiro passo, passou-se para a confeção da almofada em si, onde cozemos duas bases a uma faixa, formando assim a almofada. No final, procedemos ao enchimento da mesma e o resultado final foram uma almofadas coloridas, como podemos ver na figura 6.



Figura 6. Almofadas numeradas de 1 a 22.

Assim que levámos as almofadas para o jardim-de-infância foi uma alegria, porque as crianças adoraram a ideia de ter almofadas para se sentar. Inicialmente utilizaram as almofadas para atirar uns aos outros, pois a euforia era muita. Deixamos que brincassem um pouco, depois acalmaram e só aí é que explicamos para que serviam aquelas almofadas. No final, uma das crianças veio ter com as estagiárias, dizendo:

Criança A – Gostei muito das almofadas, a biblioteca está muito bonita.

Estagiária – Agora tu e os teus amigos, têm que as estimar.

Criança A – Nós vamos fazer isso!

Portanto, esta atividade permitiu dar conforto às crianças, ao mesmo tempo, puderam aprender conceitos matemáticos, como o sentido do número, a seriação por cores, os pares e os ímpares, integrando, assim, outras áreas de conteúdo no processo de aprendizagem.

Atividade 5 – Construção do fantocheiro para criar e contar histórias

Inicialmente foi diagnosticado o interesse que o grupo de crianças demonstrava em ouvir, ler e contar histórias, daí as atividades terem sido pensadas com base nesse ponto. Para

isso, resolvi construir um fantocheiro, pois, para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, da concentração e da atenção das crianças.

Esta atividade foi executada em Dezembro, onde construí com a ajuda das crianças o fantocheiro, para que mais tarde, as crianças confeccionassem os fantoches para nele se reproduzir as histórias. Para isso, o primeiro passo a dar, foi a escolha do tema para decorar o mesmo, tendo sido eleito o tema: personagens das histórias infantis conhecidas pelas crianças.

Os materiais utilizados na construção do fantocheiro foram os seguintes: um caixote de cartão com dimensões grandes (do frigorífico); papel celnorte; imagens a preto e branco das personagens das histórias infantis; papel químico; lápis de cor; lápis de cera; marcador preto; tesoura e cola quente.

Em primeiro lugar, forrei o caixote de cartão com papel celnorte, para que o fantocheiro ficasse uniforme, sem dobras e falhas. De seguida, decalquei as imagens das personagens com papel químico. Posteriormente procedeu-se à parte da pintura, onde utilizamos os lápis de cor e os lápis de cera. No final, delineei todas as imagens com marcador preto, para realçar as mesmas.

O resultado final (ver figura 8) demonstrou que esta atividade foi bem concretizada, com empenho, dedicação e interesse por parte das crianças, como podemos ver no conjunto de imagens da figura 7.





Figura 7. Algumas crianças a pintarem as imagens do fantocheiro.



Figura 8. Fantocheiro construído pela estagiária e pelas crianças.

Após a concretização deste material, achei pertinente apelidar o mesmo, ficando então designado de “Era uma vez...”.

Foi evidente a dedicação e a vontade que as crianças tiveram em participar nesta atividade, pois todas queriam cooperar, queriam pintar uma parte do fantocheiro. A

maioria das crianças vinha ter comigo, questionando-me quando é que ia pintar, pois queriam participar naquela atividade.

No final, uma das crianças, interrogou-me:

Criança A – Liliana, para que serve isto que fizemos?

Estagiária – Serve para contar histórias. Chama-se um fantocheiro.

Criança A – E como se conta histórias no fantocheiro?

(Outra criança que estava a ouvir a conversa, respondeu)

Criança B – Com fantoches, eu já vi e gosto muito.

Criança A – Que fixe, quando vamos contar uma lá?

Estagiária – Um dia destes vamos construir os fantoches e contaremos lá uma história.

No final da realização da atividade, expliquei às crianças o que tinham feito e para que servia o mesmo. Na sua maioria, o grupo mostrou interesse em fazer os fantoches para contar histórias no “Era uma vez...”, que foi uma atividade realizada posteriormente.

É importante este género de atividades, uma vez que, os fantoches são um excelente auxiliar na tarefa de desenvolver a imaginação, a criatividade e a oralidade. Este é bem mais que um simples boneco, é a imitação de uma personagem que se transforma, de forma mágica e lúdica, que expressa e gera emoções, através dos gestos, da voz e de quem o manipula.

O fantoche é um recurso pedagógico, porque a criança pode apreciar a história ou pode manipulá-lo e dar-lhe vida, desenvolvendo assim, um conjunto de competências, sendo que uma, a mais importante no meu ponto de vista, é a oralidade. Por isso, cabe a nós educadores, estimular as crianças para que tal aconteça, desenvolvendo assim a sua aprendizagem.

Atividade 6 – Visita do escritor Daniel Marques Sampaio

Após longos meses de dinamização da biblioteca, era imprescindível a presença de um escritor na mesma, para explicar às crianças como eram feitos os livros, como é que se

inventam as histórias de que tanto gostam, daí surgir a ideia de convidar o escritor Daniel Marques Ferreira a deslocar-se à instituição.

Esta atividade foi realizada em Janeiro de 2012, onde todas as crianças se mostraram muito recetivas e curiosas para o receber. Era importante receber o escritor, uma vez que, as crianças gostam de ler e ouvir histórias, mas nem sempre sabem como é que são feitas, como são feitos os livros de que tanto gostam.

É de salientar, que aproveitei o tema da semana – As profissões, para explicar ao grupo o que é ser escritor, preparando as crianças para a vinda deste à instituição. Como forma de agradecer a sua visita, o grupo pintou uma tela, agradecendo a sua presença e a sua simpatia.

Foi notório o empenho e a dedicação com que as crianças pintaram a tela, muito cuidadosas, pois não queriam estragar o presente que iam oferecer. A tela foi pintada com têmperas de várias cores, sendo utilizadas as mãos e os dedos das crianças para a realização da mesma, formando flores, como podemos observar na figura 9.



Figura 9. Presença do escritor Daniel M. Ferreira na sala dos 4 anos.

No final da visita, todas as crianças fizeram questão de cumprimentar o escritor e agradecer-lhe pela vinda à sala dos 4 anos.

Quando o escritor foi embora, notou-se uma excitação nas crianças, onde lhes pedi que elaborassem um desenho sobre uma das histórias ouvidas e contadas pelo escritor Daniel Marques Ferreira.

É importante este tipo de eventos literários na instituição, uma vez que, podem ser um excelente momento em que as crianças vivenciem experiências com os textos literários que os aproximem cada vez mais dos livros e que todos os outros participantes sejam os educadores ou convidados, possam também compartilhar experiências de leitura.

A presença de um contador de histórias é muito interessante, pois além do prazer de ouvir narrativas, podemos incentivar as crianças a se tornar também contadores ou leitores de histórias para outras crianças. Além disso depois de ouvirem uma bela história, as crianças quiseram conhecer outras do mesmo autor do livro apresentado, o que aumentou, assim o desenvolvimento de competências literárias nas crianças.

Atividade 7 – Visita de estudo à Biblioteca Municipal de Viana do Castelo

Outra forma de dinamizar a área dos livros é visitar uma biblioteca municipal com as crianças e requisitar os livros que lhes despertem mais interesse para os colocar nesta área, para que as crianças os possam explorar livremente ou assistir a uma dramatização de uma história, incentivando as crianças para a leitura. Além disso, o educador deve estimular, nesta área, a realização de jogos que envolvam letras, palavras e frases e a realização de jogos dramáticos que estimulam a capacidade de leitura.

Assim, decidi fazer uma visita de estudo à biblioteca municipal de Viana do Castelo, para assistir à hora do conto e no final fazer uma atividade plástica com as crianças.

Numa primeira parte, fomos para a biblioteca infantil assistir à dramatização da história “Amélia quer um cão”, como podemos ver na figura 10, onde foi fascinante ver as crianças curiosas e muito atentas à dramatização, tendo algumas interagido com pessoas que estavam a dramatizar a história.

No final, o grupo dirigiu-se para Bebeteca, onde puderam explorar os livros que mais gostavam, tendo depois, o grupo elaborado uma atividade de expressão plástica, onde tinham que pintar um cão (personagem da história), para levar para a instituição.



Figura 10. Conjunto de imagens referentes à Visita de estudo à biblioteca municipal.

Além dos eventos literários dentro da instituição, devem ocorrer outros fora da mesma, pois a vivência de práticas culturais fora do ambiente escolar pode contribuir para a formação de leitores que continuem a desenvolver a capacidade literária nas crianças. É importante que a leitura esteja presente diariamente nas crianças, sendo por isso imprescindível, ler para as crianças, dar tempo para que elas escolham as suas leituras, conversando com elas sobre o que estão a ler, o que estão a achar do livro, trazendo a literatura como tema diário de conversa.

Como forma de perceber se as crianças estavam a aderir à área da biblioteca, resolvi em Janeiro de 2012, elaborar uma pequena tabela (tabela 6, ver anexo V) com a frequência em que as crianças escolhiam essa mesma área para brincar.

Assim, ao longo das quatro semanas de Janeiro, nos três dias de estágio, ia observando as crianças e colocando uma cruz na criança que escolhia a área como sua preferida para ler, ouvir ou contar histórias.

Tabela de Frequência das crianças pela escolha da área da Biblioteca			
Nomes	02 – 01- 2012	03 – 01 - 2012	04 – 01 - 2012
A			
B			

Tabela 6. Tabela de frequência das crianças pela área da Biblioteca.

Posso afirmar que, grande parte das crianças, enquanto estava nas ABA, escolhia a área da biblioteca para brincar. Em média, cerca de oito crianças (conforme se pode verificar no anexo VI) passavam pela área por dia, o que demonstrou que realmente as crianças, através da implementação das várias atividades propostas, citadas ao longo deste capítulo, ficaram a gostar desta área, mas acima de tudo, mostraram interesse e vontade em estar nesta área, desenvolvendo assim, as competências de literacia emergente importantes nesta faixa etária. É de salientar que isto aconteceu, porque enquanto investigadora propus um ambiente de literacia na sala de atividades, sendo por isso possível, a escolha desta área pelas crianças, através da leitura de histórias diariamente, da colocação de diversos materiais na área, entre outras, estimulando assim, a aprendizagem da leitura e da escrita nas mesmas.

Segundo Viana (2001, p.44), “aprende-se a falar falando e ouvindo falar”. No entanto, o desenvolvimento da linguagem oral também depende do interesse em comunicar. “Por outro lado, aprende-se a ler ouvindo ler e lendo” (Viana, 2001, p.45). Segundo Morais (1994, p. 48), “a leitura de histórias para as crianças desempenha funções fulcrais ao nível cognitivo, linguístico e afectivo”.

TÉCNICAS DE DINAMIZAÇÃO DO LIVRO

Como já referi, tinha sido diagnosticado o interesse que o grupo de crianças mostrava por ouvir, ler e contar histórias, daí as atividades planeadas terem sido com base nesse interesse.

As histórias ouvidas pelas crianças foram múltiplas, consoante o tema da semana, mas sempre relacionadas com o mesmo. Era escolhido pela estagiária um dia para que se lesse uma história e se utilizasse uma técnica diferente, despertando e estimulando as crianças para a literacia emergente.

Assim, é muito importante contar histórias na idade pré-escolar. Um dos principais objetivos de se contar histórias é o da recreação. No entanto, por meio delas podemos enriquecer as experiências infantis, desenvolver diversas formas de linguagem, alargar o vocabulário, desenvolver o imaginário de cada criança, mas acima de tudo, contar histórias desenvolve as competências de literacia nas crianças. Para atingir este objetivo, recorri à utilização de diversas técnicas de dinamização do livro, tendo contado várias histórias às crianças.

Tal como menciona Mata,

Contacto partilhado precoce com a linguagem parece criar mais espaço e oportunidades para que as crianças contactem, reflitam, questionem, obtenham respostas e informações necessárias para uma compreensão cada vez mais aprofundada do código escrito e das suas particularidades e potencialidades (2006, p.106).

Em suma, o entusiasmo e a vontade de saber sempre mais era evidente nas crianças, acabando estas atividades por se tornarem cada vez mais desafiadoras, quer para as crianças, quer para a investigadora, que tinha vontade de fazer sempre mais e diferente. Neste sentido, apresento as técnicas utilizadas, esperando conseguir transmitir o prazer que senti ao vivenciar as experiências de aprendizagem que transmiti com elas.

Atividade 1 – Livro com grandes dimensões

A primeira atividade que envolveu a dinamização do livro foi transmitida no mês de Novembro, tendo utilizado a técnica do livro com grandes dimensões para abordar a história *“Onde acaba o arco-íris?”*, de Ana Vicente, alusiva ao tema das Cores, como podemos observar no conjunto de imagens da figura 11.

Inicialmente apareceu o livro, onde foram exploradas algumas competências de literacia emergente, neste caso de conhecimento sobre o impresso: exploração da capa, da

contracapa, o nome do autor, do ilustrador e o título da história. À medida que ia contando a história, as crianças ficavam encantadas com as imagens grandes e as letras grandes. Foi notório o envolvimento que as crianças tiveram nesta atividade, onde partilharam o que mais tinham gostado de ouvir, mantendo-se muito atentos e curiosos. No final de contar a história, para desenvolver competências de linguagem oral, pedi que as crianças recontassem a mesma, tendo obtido um feedback bastante positivo por parte das crianças, mas especialmente, por uma que me sabia contar a história toda. Seguidamente foi pedido que desenhassem a parte da história que mais gostaram, como forma de registo, tendo obtido produtos que evidenciavam a boa compreensão da história ouvida. Podemos concluir que o grupo percebeu a história e gostou da mesma. Como esta atividade tinha corrido muito bem, resolvi voltar a fazer o livro com dimensões grandes, mas com algumas diferenças, em Janeiro de 2012.

Assim, fiz um livro intitulado *“O boneco de neve que queria ir para a escola”*, com as imagens pintadas à mão. Para a construção do livro foram necessários os seguintes materiais: papel vegetal, folhas brancas A3, imagens em A3 da história, lápis de cor, marcadores, marcador preto para delinear as imagens. Para a construção da capa do livro foram necessários duas placas EVA branca, canetas de relevo e as imagens do boneco de neve e da escola.

Portanto, o primeiro passo foi passar as imagens A3 para papel vegetal, para as pintar com lápis de cor. Depois de pintadas, delineei com um marcador preto, realçando assim as imagens da história. No final, escrevi o texto da história e elaborei a capa, conforme os materiais que discriminei anteriormente.

O resultado final foi um livro com dimensões grandes (figura 12) que as crianças adoraram, tendo-me questionado da seguinte forma:

Criança A – Foste tu que pintaste as imagens?

Estagiária – Sim fui. Gostaram?

Crianças (em coro) – Gostei.

Criança B – Oh, para a semana trazes outro diferente. Eu gosto muito dos livros que fazes.

Estagiária – Está bem. Ainda bem que gostas. E os outros meninos, também gostam?

Crianças (em coro) – Sim, gostamos muito!

Ao longo das atividades foi possível constatar que a leitura de histórias favorece o desenvolvimento da imaginação, da comunicação e da alusão à magia.

Segundo Azevedo (2007, p.25), “ouvir histórias e recontá-las permite desenvolver a organização do discurso, a (re) construção das narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes como o encadeamento da ação, a descrição de momentos-chave, a descrição das personagens, entre outros. A vertente lúdica associada aos momentos de conto e reconto potencia os resultados”.



Figura 11. Conjunto de imagens da história “Onde acaba o arco-íris?” mostrada através do livro grande.



Figura 12. Livro “O boneco de neve que queria ir para a escola”, em dimensões grandes.

Atividade 2 – Cineminha

A segunda atividade foi elaborada num local muito especial, a biblioteca do jardim-de-infância, em vez de ser a biblioteca da sala, sendo já este um motivo que levava as crianças a estarem curiosas e fascinadas, porque não costumam ir ouvir histórias na biblioteca do jardim-de-infância.

Além deste motivo, o outro que mais as encantou foi a nova estratégia utilizada, ver a história através de um cineminha. Esta atividade foi realizada em Novembro, tendo abordado a história “*Gosto de ti*” de Bénédicte Carboneill, alusiva à temática “As emoções”.

O rolo da história foi elaborado por mim, através de um PowerPoint que tinha da mesma, como podemos ver na figura 13. Para isso, primeiro, ampliei as imagens para A3, depois decalquei-as a lápis de carvão. No final, pinteí todas as imagens com lápis de cor, delineando as mesmas, para as realçar. Como última etapa, montei a história, colocando imagem a imagem com fita-cola. O cineminha é constituído por uma televisão velha, sem motor e com uma lâmpada, que através do rolo, mostra as imagens da história que queremos contar.

As crianças estavam muito atentas, questionando-me com alguma curiosidade:

Criança A – Como vais contar uma história na televisão?

Criança B – Não está ligada a ficha.

Estagiária – Já vão ver... Será que vai ser em algum canal?

Criança C – Vai ser na TVI.

Criança A – Oh, não dão histórias na televisão, só bonecos.

(Mal que liguei a luz da televisão e viram como funcionava...)

Criança D – Está avariada!

Criança A – Não está nada, esta é diferente!

Estagiária – Gostam desta imagem? De que se trata esta história?

Todos – Fala de uma menina, que linda imagem!

No final da história, coloquei algumas questões às crianças acerca da mesma, onde todas me souberam responder às questões colocadas, evidenciando boa compreensão da mesma. Pediram para voltar a mostrar as imagens, dizendo que a história era muito bonita e que as imagens estavam lindas.

Como forma de registo, pedi às crianças que me recontassem a história e me desenhassem a parte da história que mais gostaram, como podemos verificar na figura 14.

Reconto da história “Gosto de ti”

Havia uma menina, a Rosa, que tinha um namorado, que se chamava Hugo, que lhe dizia que gostava dela. Mas, ela não sabia o que era isso. Então, depois da escola, veio para casa e perguntou ao pai o que era gostar de alguém. O pai explicou-lhe que gostava muito dela assim, dando-lhe um abraço. Depois, a Rosa foi perguntar à mãe se gostava dela. A mãe disse-lhe que gostava muito dela assim, dando-lhe outro abraço. Como já era de noite, a menina foi dormir e, no dia seguinte foi para a casa da avó. Quando lá chegou, perguntou à avó se ela gostava dela. A avó disse logo que sim e disse que toda a gente gostava dela e que o Hugo gostava mais dela do que das outras meninas.



Figura 13. Conjunto de imagens da história “Gosto de ti”, pintadas à mão.



Figura 14. Quatro desenhos das crianças sobre a história “Gosto de ti”.

O resultado final ficou expresso através do reconto (ver anexo VII) e dos desenhos das crianças, sendo “umas verdadeiras obras de arte”, que foram afixadas no placar da sala de atividades. Portanto, segundo as OCEPE,

Não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se

mutuamente. O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento (Silva, 1997, p.68).

A exploração da história através deste material proporcionou às crianças uma abordagem Integradora de outras áreas de conteúdo, nomeadamente a área de Formação Pessoal e Social, aprofundando os seus conhecimentos relativamente ao tema que estava a ser abordado, nomeadamente, as emoções. Neste sentido, as crianças interiorizaram com uma maior facilidade o que é gostar de alguém, como se gosta de alguém, entre outros.

Atividade 3 – Avental de contar histórias

O entusiasmo e o gosto pela leitura ultrapassaram as minhas expectativas, daí as crianças conseguirem desafiar-me para novas técnicas, proporcionando assim, novas descobertas e aprendizagens às crianças.

Por isso, resolvi utilizar a técnica do avental de histórias para contar a história “A Oficina do Pai Natal”, tendo feito uma adaptação da história de Cristina Quental e Mariana Magalhães, tendo sido realizada esta atividade em Dezembro, no âmbito da temática do Natal.

Para a confeção do avental foram utilizados os seguintes materiais: um avental azul de pano; feltro de diversas cores; canetas de relevo; fio dourado, lã e velcro. Em primeiro lugar, conficionei as personagens e os adereços da história, todas feitas em feltro e com as canetas de relevo, para realçar as mesmas. Seguidamente coloquei as personagens e os adereços no avental, com velcro, tendo cada uma um lugar discriminado, como podemos conferir na figura 15.



Figura 15. Avental de histórias com a história “A Oficina do Pai Natal”.

O avental de contar histórias é um recurso pedagógico, é um “elemento mágico”, que mal é mostrado à criança, esta entra no mundo da fantasia, pois quer ver as personagens, tocar nelas e até mesmo contar a história aos colegas com o avental.

Sem dúvida, este recurso deve ser utilizado para dinamizar o livro, pois para além de ajudar o educador a contar a história, proporciona à criança um ambiente mágico, onde se estimula a imaginação e a criatividade da criança.

Neste sentido, posso afirmar que as crianças gostaram desta ideia, mostrando-se recetivas e silenciosas, quando contava a história. No final, questionaram-me se tinha sido eu a elaborar o mesmo e como tinha feito. Outro fator que marcou as crianças nesta atividade foi o facto de ter usado o nome delas para contar a história, o que ainda lhes suscitou mais interesse e curiosidade.

É de salientar que ao proporcionar estas atividades ao grupo, desenvolve-se um conjunto de competências de literacia emergente, facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente através da exploração do material impresso e que faça “a leitura” da realidade e das imagens que se apresentam à sua volta.

Atividade 4 – Livro feito em Pano

Tal como já referi anteriormente, foi necessário arranjar novas estratégias para captar a atenção das crianças e despertar o seu interesse no momento da leitura de uma história, daí ter surgido a ideia de construir um livro em pano, pintando as imagens e inventando o texto do mesmo.

Para a confeção do livro foram utilizados os seguintes materiais: placas de cartão, tecido branco, marcadores para pano, lápis de cor, feltro azul e rosa, canetas de relevo, cola quente e argolas finas.

Inicialmente cortei o tecido e as placas de cartão, com as medidas de uma folha A4, colando o tecido ao cartão. De seguida, decalquei as imagens das várias profissões escolhidas, pintando-as a lápis de cor. No final, delinee as imagens com um marcador preto, realçando assim as mesmas.

A história foi elaborada por mim, tendo inventado quadras e quintilhas para as várias profissões, como se poderá ver no anexo VIII.

Para a capa do livro, foram necessárias duas placas de cartão, feltro azul e rosa e cola quente. No fim, escrevi o título do livro, com canetas de relevo, sendo o mesmo intitulado de “As Profissões”, como podemos ver no conjunto de imagens da figura 16.



Figura 16. Conjunto de imagens pertencentes do livro “As Profissões” feito em pano.

Foi notório o entusiasmo das crianças, quando folheavam o livro, onde todos queriam tocar no livro, perceber como foi feito. Ao longo do diálogo que estava a ter com as crianças, em grupo, uma delas, disse:

Criança A – Que imagem tão bonita, também quero ser pintor.

Criança B – Eu quero ser bombeiro, como estava no livro.

(E assim, as crianças foram dizendo a profissão que queriam ter, com base na história que tinham ouvido, como se verifica nos registos feitos pelas crianças)

É indispensável mencionar que o livro desempenha um papel importante na vida e na formação do ser humano, pois através dele tornamo-nos mais sensíveis ao mundo e capazes de entender as nossas próprias reações. O livro incrementa a missão de educar, uma vez que, fornece às crianças informações e cultura, propiciando ao leitor elaborar o seu próprio conhecimento, enriquecer o seu vocabulário, facilitar a escrita e aguçar a imaginação. Assim, ao incentivar a leitura, estou a promover o desenvolvimento de pessoas participativas, criativas e preparadas para construir um futuro mais promissor e mais rico.

PROMOVER HÁBITOS DE LEITURA NAS FAMÍLIAS

Como já narrei no capítulo IV, referente à fundamentação teórica, os adultos e as crianças têm papéis importantes na iniciativa e na aprendizagem ativa, por isso, é importante que as crianças leiam histórias e ouçam histórias com os adultos mais próximos, promovendo assim, hábitos de leitura que posteriormente desenvolvem a literacia familiar.

Assim, introduzi o *projeto “Pasta Vai e Vem”*, onde todas as semanas as crianças levavam um livro para ler juntamente com um adulto da família. Para isso, pedi aos encarregados de educação se queriam colaborar neste projeto (ver anexo IX), contribuindo com um livro para troca e ajudando as crianças a lerem a história durante o fim-de-semana, preenchendo no final, uma ficha de leitura (ver anexo X).

Este projeto teve início no mês de Novembro, onde cada criança levava para casa uma pasta com um livro, uma ficha de leitura e o seu passaporte. Este último serviu para identificar a criança e mencionar os livros que a criança já levou para ler.

Como afirma Mata (2008, p.88), “o ambiente de aprendizagem também deve ser: promotor da interação e interação com a família. Deve envolver as famílias nas suas práticas de leitura, incentivando a continuidade, diversidade e regularidade de diferentes leituras na família e da leitura de histórias”.

Assim, coube à investigadora, todas as semanas, fazer a troca dos livros, onde cada criança escolhia o livro que queria levar para ler. Para que nenhuma criança levasse um

livro repetido, elaborei uma tabela (ver anexo XI), a tabela 7 que mostro seguidamente, onde colocava os livros que semanalmente cada criança levava para casa.

Registo dos Livros de histórias levados pelas Crianças	
<i>Nome da Criança</i>	
<i>Data</i>	<i>Nome dos Livros</i>

Tabela 7. Tabela de registo dos livros levados pelas crianças no projeto “Pasta Vai e Vem”.

Tendo conhecimento do projeto do PNL, utilizei algumas ideias e colocando outras em práticas. Ao longo das semanas fui reparando que as crianças começavam a habituar-se à ideia de levarem a “pasta azul”, como a apelidaram, (ver figura 18) para casa. Numa das últimas semanas de Dezembro, uma das crianças, ainda não tinha visto no seu cabide a sua “Pasta Vai e Vem” e veio questionar-me acerca da mesma, o que mostra que as crianças gostam de levar livros para ler e de os trocar com os colegas.

Foi notório ver que às quartas-feiras, ao fim do dia, as crianças recordavam os pais que tinham de levar para casa a “pasta azul”.

Foi, também, gratificante ver o empenho mostrado pelas crianças, na realização dos desenhos nas fichas de leitura (ver anexo XII), conforme se pode ver dois exemplares de histórias distintas na figura 17, notando-se que queriam levar os desenhos mais bonitos para a sala, tendo algumas crianças me questionado:

Criança A – Liliana, o meu desenho está lindo?

Estagiária – Sim está, muito lindo.

Criança B – E o meu? É mais lindo?

Criança C- Liliana, qual o desenho mais bonito das fichas?

Estagiária – Todos são bonitos, cada um com o seu tema e o seu jeito!



Figura 17. Dois exemplares dos desenhos feitos na Ficha de Leitura.

Através dos desenhos e das fichas de leitura preenchidas, pude constatar que as famílias estavam a colaborar comigo, promovendo hábitos literários nas crianças, estimulando-as e ajudando as crianças a desenvolverem competências de leitura.

É de salientar também, que na semana do Natal, houve uma paragem para as crianças, uma vez que, estava de férias, tendo algumas crianças e até mesmo os encarregados de educação questionado a auxiliar de educação, perguntando pela “Pasta “Vai e Vem””, confirmando deste modo, que tanto as famílias como as crianças mostram interesse neste projeto.

Segundo Zabalza (1998, cit. por Moniz,2009, p.90), cita que “a participação da família enriquece o trabalho desenvolvido na escola, enriquece a família e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem em casa”, o que conferido ao longo das várias semanas em que o projeto esteve a funcionar.



Figura 18. Pasta “Vai e Vem” e livros para troca.

Para concluir, posso afirmar que a leitura de histórias é muito importante na idade pré-escolar, como já vimos ao longo da fundamentação teórica. Neste sentido, a investigadora desempenhou o papel de mediadora, através da exploração e o contato com a leitura, onde as crianças apreenderam de uma forma lúdica, a formação de pequenos leitores.

Segundo Mata,

A leitura de histórias pode, assim, ser muito mais do que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica. Ela pode ser uma atividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam (2008, p.80).

SÍNTESE REFLEXIVA DOS DADOS

A fim de possibilitar uma visão global e mais aprofundada sobre este trabalho, apresento, seguidamente, uma síntese reflexiva, focalizando os dados mais significativos obtidos através dos instrumentos de recolha de dados utilizados.

Pelo que fui apresentando ao longo deste capítulo, este trabalho mostrou-se rico em experiências de aprendizagem diversas no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, tendo proporcionado a aquisição de competências nas outras áreas de conteúdo,

de uma forma global e integradora, uma vez que, a linguagem se encontra subjacente a todas as áreas da EPE.

A construção deste trabalho teve como pressupostos essenciais a construção por parte da criança de conhecimentos literários, através da criação e dinamização da área da biblioteca, sendo por isso, traduzido que este trabalho só se concretizou através do interesse e envolvimento das crianças.

Neste sentido, parece-se que os objetivos a que me propus ao longo deste trabalho foram alcançados de forma muito satisfatória, como tive oportunidade de salientar ao longo da apresentação e descrição das diversas atividades anteriormente relatadas.

Assim, tendo em conta o trabalho apresentado, passo a responder à questão-problema e às questões que formulei inicialmente para esta investigação.

Relativamente à questão-problema: *compreender o impacto da criação e dinamização da biblioteca como área propulsora de literacia emergente em crianças do pré-escolar*, posso referir que esta investigação partiu da motivação, interesse e necessidades do grupo de crianças, tendo sido desenvolvidas diversas atividades que permitiram captar o interesse e a motivação das crianças neste sentido, conforme pudemos relembrar ao longo dos capítulos IV e VI. Foi possível constatar que as crianças, após a criação da biblioteca, sentiram prazer em contar e ao ouvir histórias. As aprendizagens basearam-se na exploração de carácter lúdico da linguagem, no prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir que através das imagens dos livros existe uma bela história.

É importante acentuar que foi sempre minha intenção, enquanto investigadora, ler histórias de uma forma expressiva, distinguindo as diferentes personagens, explicando como funciona um livro (capa, contracapa), para que as crianças comesçassem a aprender novos conteúdos. No decorrer da leitura das histórias, utilizei várias estratégias de dinamização do livro, para cativar e despertar o interesse das crianças para a literacia emergente. Conforme é citado nas OCEPE:

O modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler. Na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai

acontecer a seguir, identificar os nomes e as actividades dos personagens... (Silva, 1997, p.70).

É também de focar que tentei sempre que as minhas actividades propostas fossem fundamentar-se e convergir com a opinião de Mata (2006, p. 20), quando esta afirma que devemos agir naturalmente com a leitura e a escrita, porque estas fazem parte do nosso dia-a-dia. Não devemos tornar a sua abordagem artificial, descontextualizada ou como algo muito técnico, difícil, quase inatingível e que tem muito pouco a ver com a leitura e a escrita do mundo real. Esta será, para a autora referida, “a melhor forma de desenvolver nas crianças projectos pessoais de leitores consistentes e ajustados”.

Neste contexto, desempenhei um papel de mediadora nesta interações contínuas e, no que diz respeito à emergência da leitura e da escrita. Foi através da exploração e contato com materiais escritos que as crianças aprenderam de uma forma lúdica, a gostar da área da biblioteca.

No que concerne às questões de investigação que surgiram com base na questão-problema, posso afirmar que, quanto à questão 1 – Como criar e dinamizar a área da biblioteca no pré-escolar?, posso referir que é importante criar um espaço proporcionador de literacia no pré-escolar, desenvolvendo assim, diversas competências e aprendizagens, que futuramente serão uma mais-valia para as crianças.

Assim, a organização do espaço e dos materiais, favoreceu o contato das crianças com diferentes suportes de leitura e escrita. É importante ressaltar, que foi construído um espaço para as crianças, indo de encontro com os seus interesses e as suas fases de desenvolvimento. Além disso, foram criados tempos destinados à leitura, para que as crianças começassem a interessar-se por esta área.

Portanto, foi dinamizado um espaço com muita luz, acolhedor, onde as crianças pudessem estar confortavelmente a ler ou a ouvir histórias. Para isso, foram criadas almofadas, onde as crianças pudessem estar descontraídas, num espaço apetecível para a leitura. Depois, foram criados os diversos materiais, que os passo a citar: um arquivador para livros, um fantocheiro e uma etiquetagem para as prateleiras.

No entanto, um dos materiais fundamentais na biblioteca e que a sala de atividades tinha muita carência, eram os livros, daí ser necessário recorrer ao PNL para que pudessem oferecer livros às crianças, tornando este espaço mais coerente e mais apelativo.

Conforme é citado nas OCEPE,

(...) O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica (Silva, 1997, p.70).

É importante referenciar que muito mais se pode e podia ter feito, para dinamizar esta área, no entanto, devido à escassez do tempo, não foi possível concretizar mais atividades neste âmbito.

No que respeita à questão 2 – Que materiais colocar nesta área?, conforme já foi mencionado anteriormente, uma das principais preocupações que tinha, enquanto investigadora e como estagiária, era que as crianças tivessem contacto com os livros, podendo manuseá-los à-vontade, explorando os mesmos e aprendendo com eles. Assim, um dos principais materiais que a área da biblioteca teve foram os livros, em quantidade e diversidade, para chamar à atenção das crianças, despertando assim o interesse por esta área.

É importante focar que, no desenrolar deste trabalho foram também postos à disposição das crianças outros materiais ricos em conteúdo linguístico, tais como: revistas temáticas, folhetos, jogos de leitura, imagens, lengalengas, poesia, jornais, um vasto leque que as levou a adquirir o gosto pela leitura e pelos livros.

Relativamente à questão 3 – Que livros são os mais adequados para crianças entre os 3-4 anos?, posso referir que os livros que me pareceram mais adequados foram os que despertaram o interesse da criança, com boas ilustrações e com texto simples, mas que os levou para o mundo da fantasia. Nesta faixa etária, as crianças admiram muito as imagens dos livros, daí ser importante escolher livros com boas ilustrações, com muita cor, apelativas e com rigor científico também.

Quanto à questão 4 – Qual a importância da leitura de livros nas crianças?, semelhante ao que já dito, ler é essencial para que se desenvolvam outras competências. Ao educar para

a literacia, o educador desenvolve competências transversais na criança. Por isso, cabe ao educador promover ambientes literários ricos, para que a criança seja estimulada e passe a gostar da leitura e dos livros. Assim, ao longo deste trabalho, tentei promover atividades que dinamizassem os processos de leitura e de escrita, tendo tido um papel de mediadora enquanto leitora e escritora, desenvolvendo posteriormente as capacidades de literacia nas crianças.

Neste sentido, para além de ler histórias e promover hábitos de leitura nas crianças, tentei encorajar e motivar as crianças para a emergência de comportamentos de leitura e escrita, organizando ambientes educativos que proporcionassem estes processos e que despertassem a curiosidade e o empenho por parte da criança.

No que concerne à questão 5 – Quais as estratégias utilizadas na abordagem da leitura de um livro para as crianças?, posso referir que foram muitas as estratégias utilizadas por mim, enquanto investigadora, para a abordagem da leitura de um livro. Assim, uma das principais estratégias utilizadas e importantes nesta faixa etária foi o livro de grandes dimensões, uma vez que, as palavras se encontrava impressas em letras de grande formato de forma a serem apresentadas pelo educador e visíveis para as crianças. Outro fator de elevada relevância nesta estratégia foram as ilustrações, que por ser grandes, também captaram mais depressa o interesse da criança para a história.

Foram também utilizadas como estratégias de animação do livro, o uso do cineminha, do avental de histórias, do fantocheiro, do livro feito em pano, que permitiram à criança perceber melhor o conteúdo da história e ao mesmo tempo, desenvolver as suas competências literárias.

É importante citar que as saídas ao exterior, nomeadamente à Biblioteca Municipal e a visita do escritor Daniel Marques Ferreira foram momentos que se revelaram como formas de enriquecimento através de aprendizagens significativas, uma vez que, as crianças também mantiveram contacto com os livros, daí desenvolvem as suas competências literárias.

Relativamente à questão 6 – Que impacto têm os livros no desenvolvimento das capacidades das crianças?, conforme já foi salientado ao longo desta síntese, os livros proporcionam bons momentos lúdicos às crianças, fomentando o interesse e o desejo

destas pela leitura e pela escrita, ao mesmo tempo, promovendo competências de literacia emergente nas crianças. Mas também foram utilizados de forma integradora de todas as áreas do currículo, pelo que permitiram o desenvolvimento global de competências.

Por fim, respondendo à questão 7 – Que apoio devem dar as famílias para criarem hábitos de leitura nas crianças?, conforme já foi relatado noutros capítulos, a família é o mais direto, eficaz e natural contexto de aprendizagem e desenvolvimento da criança, uma vez que, é com a família que as crianças têm a primeira relação com a linguagem, desenvolvendo assim as competências linguísticas.

A literacia familiar compreende os modos como pais, crianças e outros membros da família utilizam a literacia em casa e na sua comunidade, daí ter feito, em parceria com as famílias o projeto “Pasta Vai e Vem”, onde as crianças levavam um livro para ler durante o fim-de-semana. Posso afirmar que este projeto correu muito bem, tendo obtido a compreensão e a colaboração dos pais desde o seu início, o que contribuiu para desenvolver as aprendizagens das crianças neste contexto.

É importante que hajam projetos entre a instituição e as famílias, uma vez que, segundo as OCEPE,

A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Silva, 1997, p.15).

Em suma, espero que esta reflexão tenha desencadeado novos contributos e outros olhares críticos que sublinhem e problematizem a importância da emergência da leitura e da escrita em contexto de jardim-de-infância.

CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES

No final deste percurso, centrado na emergência da leitura, pretendi confirmar o valor das experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto de jardim-de-infância permitindo, que a criança tenha a possibilidade de criar uma relação frequente e amistosa com a literatura infantil.

Como foi constatado ao longo do capítulo IV, a leitura e a escrita devem estar presentes no dia-a-dia das crianças, cabendo ao educador criar e organizar ambientes de aprendizagem promotores da apropriação da escrita e do envolvimento com a leitura, em que a criança ao ouvir histórias contadas pelo adulto construa progressivamente as competências linguísticas orais e escritas.

É importante reforçar que as histórias são uma oportunidade para valorizar o livro como um instrumento fundamental para contactar com a leitura e, posteriormente com a escrita. Assim, as histórias oferecem a possibilidade de trabalhar as competências linguísticas e é através delas que as crianças encontram uma forma para comunicar, levando-as a expressar-se de forma natural, uma vez que, a “brincar”, o educador consegue trabalhar a memória auditiva, o ritmo, o vocabulário e a articulação de palavras. Assim, estando consciente de que os contextos lúdicos na educação pré-escolar devem ser uma preocupação crescente e tendo em conta as vivências no âmbito da prática pedagógica, em que alguns espaços da sala de atividades não estavam a ser devidamente explorados pelas crianças, procurei com esta investigação, por um lado, criar, organizar e dinamizar o espaço da área da biblioteca, de forma a promover interações significativas entre as crianças e, por outro, apelar às famílias das crianças para que promovam hábitos de leitura nas crianças, através da leitura de livros semanalmente. Os dados recolhidos através de notas de campo, observações diretas, registos fotográficos e áudio, conversas casuais e registos, possibilitaram responder às questões que foram inicialmente formuladas, assim como refletir face ao contexto das respostas obtidas.

A problemática subjacente ao trabalho de investigação é algo que me preocupa, porque os níveis de iliteracia presentes na nossa sociedade e evidenciados por estudos como o PISA, não deveriam existir. A Educação Pré-Escolar sendo a primeira etapa da educação básica e sendo frequentada por cerca de 90% das crianças, tem vindo a ser valorizada. O

papel do educador de infância passa por citar condições favoráveis para o sucesso escolar de todas as crianças.

A investigação que desenvolvi não é inovadora, uma vez que, são muitos os estudos desenvolvidos nesta área, também não podemos generalizar o valor do contexto dos dados obtidos na realização dos mesmos. No entanto, penso que o estudo contribuiu para melhorar o contexto da sala de atividades e para desenvolver nas crianças participantes competências de literacia emergente.

Assim, tendo em conta o trabalho apresentado, passo a responder à questão-problema que formulei inicialmente. Posso referir que a investigação teve como ponto de partida a criação e a dinamização de um ambiente promotor de literacia no Jardim-de-Infância. Este trabalho de investigação partiu da motivação, interesse e necessidades do grupo de crianças, tendo sido desenvolvidas diversas atividades que permitiram captar o interesse e a motivação das crianças neste sentido.

É de relevar que a organização do espaço e os materiais favoreceram o contacto da criança com diferentes suportes de leitura e de escrita. Além disso, ao longo do desenvolvimento da investigação e da dinamização da área da biblioteca, as crianças, foram progressivamente, demonstrando valorizar e desejar o conto de histórias e de ter novos livros. Assim, ver livros, contar e ouvir histórias tornaram-se atividades lúdicas “apetecíveis” para as crianças.

É importante salientar o papel que tive como educadora-investigadora neste estudo, uma vez que, ao longo do processo tentei proporcionar oportunidades para a exploração de diversos suportes de leitura, com diferentes características, tendo organizado o espaço e os materiais, integrando na biblioteca da sala livros de diferentes tipos, proporcionando oportunidades de exploração do escrito e do oral distintas, envolvendo as famílias e a comunidade na interação com os livros.

Ao mesmo tempo, este papel tornou-se uma dificuldade, atendendo que tinha que conciliar a dupla função de estagiária e de investigadora, uma vez que tinha que estar diretamente envolvida no processo, observando e desempenhando a função de educadora, não esquecendo os objetivos principais deste estudo. Outra dificuldade sentida foi a gestão do tempo de implementação das atividades e a gestão e controlo do

grupo, pois nem sempre foi fácil controlar e captar o interesse das crianças para as atividades propostas.

No desenrolar da investigação foram postos à disposição das crianças diversos materiais de conteúdo linguístico, proporcionando o contacto com revistas temáticas, folhetos, jogos de leitura, imagens, lengalengas, enfim um vasto leque de materiais que as levou a adquirir o gosto pela leitura, tendo em consideração que os livros educam, aprendendo a manusear os livros, cuidando deles e dando o devido valor aos mesmos.

Outro ponto a mencionar, foi a saída feita ao exterior, nomeadamente à biblioteca municipal, tendo sido um momento que se revelou como outra forma de enriquecimento através de aprendizagens significativas, onde as crianças puderam perceber que podem ouvir histórias de diversas formas, não sendo somente através da leitura dos livros.

Por fim, as atividades realizadas com a cooperação e participação das famílias no processo educativo proporcionaram a criação de relações de efetiva colaboração, deixando as crianças contentes, porque além de poderem usufruir dos livros no Jardim-de-Infância, podiam também levar para casa um livro para ler, trocando assim os diversos livros dos colegas, fomentando e desenvolvendo as competências de literacia nas mesmas.

Neste sentido, a investigação-ação constituiu uma oportunidade única de proporcionar melhorias no contexto da prática pedagógica, nomeadamente ao nível dos sujeitos da investigação, as crianças.

É importante destacar a cooperação e o envolvimento das crianças nesta investigação. Percebi que o educador não gere e organiza o espaço da sala de atividades sozinho, atendendo que as crianças são os intervenientes fundamentais, pois são elas que frequentam os espaços que devem ir ao encontro dos seus interesses.

Além das melhorias no contexto da prática pedagógica, esta investigação proporcionou-me melhorias enquanto investigadora, levando-me a aprender e a crescer enquanto futura profissional da educação, organizadora, gestora e dinamizadora do espaço da sala de atividades, responsável por promover interações significativas para as crianças. A investigação também foi importante, na medida em que contribuiu para aprofundar os meus conhecimentos e competências no âmbito da investigação-ação qualitativa. Neste

sentido, esta investigação ajudou-me a perceber o quão fundamental é uma boa organização do espaço da sala de atividades, o quão importante é proporcionar momentos de literacia diários, desenvolvendo assim, as competências linguísticas nas crianças.

Independentemente dos resultados obtidos penso ter sido válido o desafio desta investigação pelo contributo facultado às crianças para a emergência da leitura e da escrita, verificando o gosto que as histórias desencadearam em experiências de aprendizagem significativas.

Para finalizar, concluo que este trabalho ainda está inacabado, uma vez que, se deve diariamente proporcionar às crianças momentos de literacia, fomentando atividades lúdicas e ricas, para que as crianças, um dia, possam ser bons leitores.

É importante mencionar que as atividades promotoras de emergência da leitura e da escrita devem fazer parte do quotidiano do jardim-de-infância, para que se formem adultos com mais conhecimentos e competências nesta área.

Por último, é importante ressaltar que fazer uma investigação com crianças pequenas é tão complexo, gratificante e turbulento como viver e trabalhar com elas. Requer uma perspicácia especial para detetar as suas necessidades, suscitando uma atenção especial que permita perceber o seu mundo e os seus porquês.

Como futura profissional de educação, tenho a consciência da importância deste tema e da desvalorização de que é alvo por parte de alguns profissionais desta área. A leitura é ainda vista como um ato formal e efetivo da aprendizagem das letras, não passando pela estimulação de competências pré-literácitas. Assim, julgo que se torna urgente continuar e alargar a investigação neste âmbito, inclusivamente, pela amplitude e complexidade que esta área encerra.

De uma forma geral, considero que o grupo interiorizou aprendizagens significativas no âmbito do desenvolvimento da literacia emergente, mostrando cada vez mais interesse e vontade de ouvir histórias, “ler” histórias, aprender a escrever, entre outras.

CAPÍTULO VIII – REFLEXÃO GLOBAL DA PES I E DA PES II

Na presente reflexão tentarei mostrar como se desenvolveu a minha aprendizagem ao longo destes dois semestres, no âmbito da minha Prática de Ensino Supervisionada, mencionando os pontos positivos, os negativos, o que superou as minhas expectativas e outros pontos que penso ser relevantes descrever. Esta prática divide-se em dois grandes momentos de aprendizagem: o primeiro no 1º Ciclo e segundo no Pré-Escolar.

Estes dois semestres foram repletos de vivências positivas que perdurarão para sempre. A possibilidade de poder exercer a função que sempre desejei, e o simples facto de poder ter contribuído para a formação das crianças, foram sem dúvida, os aspetos que mais me marcaram ao longo do ano, não esquecendo o papel dos professores e das escolas que também contribuíram para que este estágio fosse bem-sucedido.

Este primeiro confronto com a realidade de ensino foi uma experiência recheada de momentos inesquecíveis, uma vez que, todos os momentos foram motivo de aprendizagem e de uma reflexão. No entanto, nem tudo foi fácil e “agradável” e, por isso, também existiram momentos mais delicados, que foram colmatados ao longo do tempo, como é o caso do nervosismo de estar sozinha em frente das crianças, o receio de falhar algum conteúdo, entre outras. Posso também referir que senti que me desenvolvi enquanto profissional a partir da minha intervenção no processo ensino-aprendizagem e na relação com a comunidade educativa.

Antes de mais é importante referir a importância de termos no nosso percurso académico uma prática profissional, ou seja, experiência no terreno, para percebermos se gostamos realmente do que vamos fazer e se estamos preparados para enfrentar os desafios de uma carreira tão árdua, mas gratificante como é a de professora e/ou educadora.

A realização deste estágio foi sem dúvida essencial na minha formação, tanto a nível profissional, como a nível pessoal, funcionando como uma “janela do futuro”, através do qual pude antever o meu próximo modo de viver, porque pude aprender com a experiência dos professores cooperantes e pude acima de tudo, confrontar o que aprendi na teoria e na prática com a realidade existente.

Assim, segundo Formosinho (2001, p. 53, cit. por Moniz, 2009, p. 34) define a prática profissional como sendo a componente curricular da formação “cuja finalidade é iniciar os

alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”.

Neste sentido, os professores/educadores cooperantes têm um papel fulcral no percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários, uma vez que, são eles que nos auxiliam diariamente, com estratégias de formação diversas, com um carácter dinâmico e construtivo, para sermos pessoas mais seguras, flexíveis e preparadas para o futuro.

Portanto, é importante que exista um estágio antes de partirmos para a nossa profissão, para aprendermos com os nossos erros e com as experiências que os outros já têm ou deveriam ter, para que no futuro sejamos bons profissionais.

Antes de começar a vivenciar as minhas duas experiências de estágio, pretendo mencionar a importância do período de observação, uma vez que, é neste que passamos a conhecer as crianças e a partir daí partirmos para a elaboração da planificação, onde propomos várias atividades, tendo sempre em conta os interesses das mesmas. Por outro lado, o período de observação permitiu-me relacionar e ambientar às realidades educativas e aprender a enfrentar alguns problemas subjacentes às mesmas, tendo contribuído para isso, o papel fundamental da professora/educadora cooperante, uma vez que, através dos passos desta podemos aprender a reagir a diversas situações.

Uma das dificuldades encontradas em comum aos dois níveis de ensino foi a gestão do tempo e o controlo da turma/grupo. Estas dificuldades deveram-se ao facto de que, por um lado, é importar respeitar o ritmo de aprendizagens das crianças e, por outro, porque todas as crianças querem participar e querem opinar, daí por vezes, ser difícil gerir tudo isto, de forma a não atrasar ou perturbar o bom funcionamento da atividade.

Assim, recuando ao semestre passado, onde estive a estagiar no 1ºCiclo posso afirmar que foi uma experiência enriquecedora para mim a todos os níveis, uma vez que, tanto os alunos, como a escola e a professora cooperante foram imprescindíveis para a minha aprendizagem, tendo por isso, um feedback bastante positivo no final desta experiência.

O contacto com a sala de aula, neste percurso, possibilitou-me ensinar e aprender, muito mais aprender do que ensinar, ou seja, aprender a refletir sobre o que é ser professora e a maneira como devo agir com os alunos.

Em primeiro lugar, quero mencionar o papel da educadora cooperante na minha formação, pois ajudou-me sempre a melhorar, orientando o meu trabalho, dando aconselhamento pedagógico, ideias e estratégias de como lidar com a turma, mantendo comigo uma relação de colegas, uma proximidade que me beneficiou muito, uma vez que, estabelecemos uma relação de afetividade até aos dias de hoje.

É de salientar que a professora foi uma pessoa muito acolhedora, simpática, serena e com uma experiência inigualável, servindo assim de modelo para mim, enquanto futura professora de 1ºCiclo.

Um dos aspetos que pretendo mencionar também é o facto de refletir diariamente com a professora cooperante, o que permitiu evoluir ao longo de todo o estágio, uma vez que, a capacidade de refletir é uma tarefa essencial para melhorar as minhas práticas. De facto, as minhas reflexões ajudaram-me a pensar sobre a profissão, sobre a aprendizagem dos alunos, bem como sobre a minha ação, no sentido de encontrar estratégias pedagógicas que permitissem solucionar os problemas que iam emergindo ao longo do estágio. Foi imprescindível olhar para todas as dificuldades e problemas como desafios capazes de potenciar a minha aprendizagem e a dos alunos.

Ao longo do estágio, fui percebendo que a tarefa do professor é muito abrangente, que não se resume só a ensinar os alunos, por isso, importa enfatizar que este estágio permitiu-me também refletir sobre o que é ser um professor, ou seja, no meu ponto de vista, deve ser bom comunicador, observador, humilde, paciente e inovador. Infelizmente serão poucos os professores que apresentam todas estas características. Considero também importante frisar que cabe ao professor criar desafios, incentivar o raciocínio nos seus alunos, fazê-los interessar-se pelo estudo e incutir a acumulação de novos conhecimentos. Tal como diz o provérbio chinês *“Se deres um peixe a um homem, ele alimentar-se-á uma vez; se o ensinares a pescar, alimentar-se-á durante toda a vida”*, por isso, o professor deve ser um orientador de conhecimentos, que educa os alunos a arranjam estratégias para o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Em segundo lugar, pretendo focar o papel dos alunos ao longo do estágio, uma vez que, o contributo deles foi muito importante nesta experiência, tendo aprendido a controlar

comportamentos desviantes, a agarrar a turma/grupo quando necessário, a alterar o caminho normal da atividade, entre outras.

No decorrer das intervenções, tentei sempre fazer com que os alunos sentissem que estavam a ser valorizados, não menosprezando nenhum aluno. Tenho a consciência que, por vezes, deixava um pouco de lado, os alunos com mais dificuldades, mas quando percebia que estava a cometer esse erro, tentava colmata-lo, encontrando outras atividades ou estratégias onde os alunos pudessem trabalhar com empenho e sem se sentirem inferiores aos colegas.

Segundo Oliveira-Formosinho (1998, p.105) “ser professor sempre foi muito mais do que dar aulas, o apoio pessoal a estes, o respeito pelas suas famílias e a procura de métodos de ensino e avaliação eficazes.”

É de salientar também que tentei sempre planificar atividades de uma forma lúdica, visto que desta forma os alunos sentem-se mais motivados para o processo ensino-aprendizagem. Segundo Lopes (2009) para a valorização dos alunos (avaliação), o professor, atualmente deve conceber aprendizagens numa vertente lúdica e realizada com prazer, de forma motivar e a cativar os alunos.

A interdisciplinaridade é uma mais-valia neste nível de ensino, daí ter tido isso sempre presente no momento da elaboração das planificações. Assim, tentei sempre interligar os conteúdos e abordar todas as áreas curriculares a lecionar.

Durante a minha experiência no estágio, um dos pontos relevantes que aconteceu entre mim, os alunos e a própria professora cooperante foi a relação que fomos estabelecendo à medida que o tempo ia passando, uma vez que, é importante que existam estas relações de afetividade no processo de ensino-aprendizagem, daí ser importante destacar que este tipo de relação constitui o cerne do processo pedagógico, ajudando assim, a melhorar o dia-a-dia na sala de aula.

Por fim, quero realçar a comunidade educativa da escola, atendendo que tanto o pessoal docente como o pessoal não-docente mostraram-se sempre afáveis, recetivos à presença das estagiárias, ajudando-nos sempre que necessário. Foi muito importante a cooperação que houve entre a professora cooperante, as estagiárias e a escola, uma vez que, pude aprender com os outros, com as ideias dos outros. No meu ponto de vista, o trabalho

cooperativo entre colegas é importante, visto que, cada um tem a sua experiência e quando trabalhadas em conjunto podem tornar-se numa mais-valia para ambos.

Por fim, quero realçar a importância que o estágio no 1º Ciclo teve para mim, como futura profissional, uma vez que, o feedback foi bastante positivo, tendo obtido uma experiência muito positiva e enriquecedora para mim, pois todos os intervenientes ajudaram para que esta experiência pudesse ter sido tão importante no meu percurso académico.

Quero dar uma ênfase especial ao que aprendi neste estágio no 1ºCiclo, ou seja, para ser uma boa profissional na educação, é necessário estar em constante atualização de conhecimentos, dominar os métodos de ensino, conhecer novos papéis docentes, bem como existir um bom relacionamento na escola.

Relativamente ao estágio no Pré-Escolar, posso pronunciar que não correu tão bem, conforme o esperado e ansiado por mim no início do mesmo. É de salientar que estava bastante recetiva, atendendo que preferencialmente entre o 1ºCiclo e o Pré-Escolar, a minha opção era a segunda.

No entanto, assim que cheguei ao jardim-de-infância percebi que a educadora cooperante não era tão boa profissional como a cooperante do ano anterior, apesar das crianças terem sido uma mais-valia neste processo porque foi com elas que aprendi a ter paciência e compreensão diariamente.

Inicialmente uma das dificuldades sentidas foi como planificar neste nível de ensino, atendendo que, não temos um programa a cumprir, como no 1ºCiclo, apenas temos que observar o grupo e só partir daí planear as atividades com base nas necessidades sentidas das crianças, delineando os objetivos e cumprindo os mesmos.

Neste sentido, é importante ressaltar que todas as atividades foram elaboradas tendo um carácter lúdico, para cativar as crianças e despertar o seu interesse. Quero também realçar que através da linguagem, a criança desenvolve todas as outras competências das outras áreas definidas nas OCEPE.

Nesta linha de pensamento e, segundo as OCEPE (Silva, 2007), a aprendizagem da linguagem baseia-se na exploração do seu carácter lúdico, no prazer em lidar com as palavras, descobrir as suas relações e inventar sons.

Através do lúdico, a criança tem uma relação com o mundo externo, porque esta forma conceitual, seleciona ideias, estabelece relações de afetividade com os outros, desenvolvendo assim a sua aprendizagem.

Ao longo do estágio, fui adquirindo uma relação de proximidade com as crianças, permitindo trabalhar com elas mais afinadamente, criando laços de afetividade com as mesmas. No entanto, quanto à educadora cooperante e à instituição, não houve qualquer tipo de proximidade entre nós (estagiárias) e a instituição, uma vez que, a segunda manteve uma distância muito forte ao longo de todo o estágio.

Quero também realçar que um dos pontos altos deste estágio, foi o facto de ter tido um duplo papel, uma vez que, tanto era estagiária como era investigadora, permitindo-me ter aprendido muito, uma vez que, elaborei atividades para o trabalho de investigação sobre um tema do meu interesse e com o qual gostei muito de investigar. Todas as atividades feitas tiveram um grande propósito e foram delineadas pensando sempre nas crianças e no que elas podiam aprender, tendo por isso, obtido um feedback bastante positivo no final do mesmo.

Assim, a principal lição que retiro destes estágios, é que adquiri saberes e competências necessárias ao exercício da profissão de professor e educador. No entanto, apesar de ter consciência que adquiri essas competências, tenho também perfeita noção que o meu percurso ainda está longe de estar completo.

Olhando para trás, noto que o tempo passou depressa e, é com orgulho que revejo todo o percurso. Porém, considero que este foi um processo bastante trabalhoso, no qual tentei fazer tudo o que estava ao meu alcance para que os estágios decorressem de forma agradável e enriquecedora, quer para mim, quer para as crianças participantes. Por isso, é com convicção que afirmo, que esta experiência foi um dos momentos mais marcantes da minha vida, guardando recordações que me irão acompanhar para sempre.

Estou convicta que ao longo das duas experiências de estágio proporcionei momentos de criatividade, satisfação, descontração e realização de atividades lúdicas relacionadas com as várias temáticas.

Apreendi que cativar, partilhar, envolver e compreender são os pilares fundamentais para o sucesso com as crianças, proporcionando aprendizagens diárias e cativantes para as mesmas.

Apesar de todas as dificuldades sentidas e vividas, este foi um ano de muito enriquecimento pessoal e profissional. Apreendi muito com as crianças, com a equipa educativa da sala, o pessoal docente e não docente da escola e com as cooperantes de estágio. Foram muitos os momentos de trabalho árduo, compensados com a vivacidade e vontade de aprender das crianças, com a sua alegria, brincadeiras e acima de tudo com o amor e carinho com que sempre me trataram, desde que entrei pela porta da sala e saí pelo portão da escola. Apesar das dificuldades e entraves que ocasionalmente foram surgindo, foi um ano repleto de aprendizagens e emoções, que seguramente ficaram gravadas para sempre na minha memória e coração!

No entanto, apesar de ter terminado esta importantíssima fase de aprender a ser professora/educadora, tenho consciência que tenho muito que aprender e que evoluir. Acredito que este fim é apenas um grande início de um futuro breve que se avizinha e, por isso, neste momento considero-me preparada e ainda mais entusiasmada para exercer esta profissão.

No futuro espero ter a oportunidade de poder exercer a função que tanto alicio e desejo, sendo que me resta continuar a trabalhar para realmente conseguir alcançar esta meta. Por fim, e tendo por base todos os conhecimentos e aprendizagens que adquiri, assumo o compromisso de continuar a dar o melhor pela nossa profissão, para educar crianças a serem bons cidadãos no futuro.

Em suma, pretendo terminar esta reflexão com uma frase citada pelo Professor e Secretário de Estado da Educação, Gabriel Chalita, na comunicação social, afirmando que:

O professor é um semeador cuja habilidade maior é cultivar terrenos de todas as espécies por meio de instrumentos, no mínimo, peculiares: a palavra, o amor, o afeto, o respeito, a dedicação e a esperança. Essas são as ferramentas utilizadas no exercício diário do magistério - uma espécie de agricultura mágica que possibilita não só o alimento do corpo, mas também do espírito. O educador é esse ser real, mas, ao mesmo tempo, mítico, porque lança sementes àqueles que serão os homens e mulheres do futuro. Sua missão possibilita a transformação, a renovação e a vitalidade de novas colheitas e novos

frutos. Ser um educador/semeador significa proporcionar aos aprendizes das salas de aula do mundo os saberes necessários à realização dos sonhos e da transcendência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, F. (2007). *Formar Leitores das teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, LDA;

AZEVEDO, F. (2009). *Literacias: contextos e práticas*. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Eds.) *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp.1-16;

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora;

COSTA, F. (2010/2011). *Prevenção de Dificuldades de Leitura no Jardim de Infância: o papel do Professor*. Pós-Graduação em Educação Especial. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto; [Versão eletrónica] Acedido em Novembro de 2011;

ESTEVES, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora;

FERNANDES, P. (2004). *Literacia Emergente*. In: João Lopes, Gabriela Velasquez, Paulo Fernandes & Vítor Bártolo, *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Literatura*. Coimbra, 53-83;

FERNANDES, P.P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga;

FERNANDES, P. (2007). *Livros, leitura e Literacia Emergente. Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e Literacia Emergente em contexto de Jardim-de-Infância*. In F. Azevedo (coord.) *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel, pp.19-33 [Versão eletrónica] Acedido em 20 de Outubro de 2011;

FRANCO, S. (2010). *A Literacia: Conhecimentos emergentes da leitura e da escrita no ensino pré-escolar*. Universidade de Évora [Versão eletrónica] Acedido em Dezembro de 2011;

GUEDES, F. (2004). *A Enciclopédia*. Lisboa: Editorial Verbo. P. 2965, vol.7. Obra planeada e realizada pelos serviços de Departamentos de Enciclopédias e Dicionários da Editorial Verbo. Distribuída pelo Jornal: O Público;

HOHMANN, M., Banet. B., & Weikart. D. P. (1987). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

HOHMANN, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

LOPES, João A. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-Infância*. Manual de atividades. Lisboa: Asa Editores;

MARQUES, R. (1991). *Ensinar a ler, aprender a ler. Um guia para pais e educadores (4ª Edição)*. Lisboa: Texto Editora;

MATA, L. (1999). *Literacia – O papel da família na sua apreensão*. *Análise psicológica*, 1, pp.65-77;

MATA, L. (2004). *Literacia Familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora;

MATA, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME – DGIDC;

MATA,L. & MARQUES,L. (2010). *Concepções dos Educadores de Infância sobre o desenvolvimento da Literacia*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada [Versão eletrónica] Acedido em 10 de Outubro de 2011;

M.E. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica;

M.E. (2001 a). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE;

MONIZ, M. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade dos Açores. Ponta Delgada [Versão eletrónica] Acedido em Novembro de 2011;

MORAIS, J. (1997). *A Arte de Ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos;

MOTA, M. (2010). *Relatório de Estágio para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação de Bragança. Bragança [Versão eletrónica] Acedido em Dezembro de 2011;

OLIVEIRA-FORMOSINHO,J. (org.) (1998). *Modelos curriculares para a educação Pré-escolar*. Porto: Porto Editora;

OLIVEIRA-FORMOSINHO,J. (2007). *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (3ªEdição). Porto: Porto Editora;

OLIVEIRA,M. (2007). *A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. Saber (e) Educar*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Nº12, pp.61-78;

PEDRO, João Gomes (Junho, 1987). *“A Comunicação Infantil”*, cadernos de Educação de Infância, nº2, Abril [Versão eletrónica] Acedido em 15 de Outubro de 2011 em <http://pt.scribd.com/doc/74568227/O-processo-de-aquisicao-e-desenvolvimento-da-linguagem-Estrategias-de-actuacao-para-o-Pre-escolar>;

- PIAGET, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2.e., Rio de Janeiro: Zahar;
- SANTANA, I. *Como organizar um canto de leitura na sala de aula*. ME: Bibliotecas Escolares;
- SANTOS, M. L.L. e tal (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: GEPE. Consultado em 21 de Dezembro de 2011, disponível em http://www.oei.es/fomentolectura/v_integral_1.pdf;
- SEQUEIRA, F. (2002). *A Literacia em Leitura*. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2):51-60. Braga: CIEd – Universidade do Minho;
- SERRA, M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora;
- SILVA. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar;
- SIM-SIM, I (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta;
- SIM-SIM, I. (2001). *A formação para o ensino da leitura*. In I. Sim-Sim (org.). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora;
- SOUSA, A.B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte;
- SOUSA, M. (2010). *Relatório de Estágio para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação de Bragança. Bragança;
- VASCONCELOS, T. (2000). *Para um Desenvolvimento Sustentado da Educação de Infância*. Porto: Edições;
- VIANA, F.L. P. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler – Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4 – 6 anos)*. (2ª Edição) Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho;

VYGOTSKY, L.S. (1997). *Pensamento e Linguagem*. S. Paulo. Acedido em 11 de Novembro em www.psicopedagogia.com.br/artigo.asp?enterID=884-34K_;

SITOGRAFIA

(Consultada entre os meses de Outubro de 2011 a Janeiro de 2012)

- http://omb.no.sapo.pt/documentos/Artigo_PauloFernandes_OMB.pdf
- http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_literacia_emergente_c.pdf
- <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg51/08.pdf>
- <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12645>
- <http://www.profala.com/arteducesp140.htm>
- <http://brinqueeaprenda.blogspot.com/>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei nº 240/2011, de 30 de Agosto – Aprova os Perfis Gerais de Competência para a Docência;

Despacho Normativo nº 5220/97, 2ª Série, de 10 de Julho – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Plano Curricular de Turma (PCT) – facultado pela educadora cooperante, ao longo do período de estágio (de Outubro de 2011 a Fevereiro de 2012).

ANEXOS

ANEXO I

EMAIL ENVIADO AO PNL

De: Liliana Silva [mailto:liliana_silva69@hotmail.com]

Enviada: domingo, 30 de Outubro de 2011 9:59

Para: Ler Mais (DGIDC-PNL)

Assunto: [RAE: identificado como spam] pedido de informação

Bom dia!

Venho por este meio saber se é possível oferecerem livros do PNL para o jardim de infância onde estou a estagiar (sou aluna de mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1 ciclo da escola superior de educação de viana do castelo), uma vez que, encontro-me a tentar fazer um projeto na sala de atividades, onde engloba a emergência da leitura, sendo este tema o da minha tese. no entanto, o jardim tem uma biblioteca, mas que se encontra um pouco esquecida, pois não tem livros adequados faixa etária. Na sala de atividades estou a implementar o cantinho da biblioteca, mas não tenho recursos para poder ter livros variados para o grupo. Pedi a ajuda dos pais, mas atualmente os recursos económicos não muitos e nem sempre é possível contribuir para todas as necessidades que existem no jardim.

Devido ao que mencionei anteriormente, vinha pedir a vossa ajuda, pois como também disponho de muitos recursos financeiros, vinha pedir a vossa ajuda, para poder apetrechar a minha sala de atividades com boa leitura e incentivar as crianças a lerem diariamente.

o grupo pertence faixa etária dos 3 - 4 anos de idade.

Aguardo uma resposta brevemente.

Com os melhores cumprimentos,

Liliana Silva

ANEXO II

PLANIFICAÇÃO DA SEMANA DE 31 DE OUTUBRO DE 2011

Jardim de Infância da Santa Casa da Misericórdia

Educadora: Andreia Guia		Par Pedagógico: Teresa Vilar		Data: 31 a 2 de Novembro	
Mestrando: Liliانا S. Silva		Grupo: 3 - 4 Anos		Período: Manhã	
		Dia da Semana: Segunda-feira, 31 de Outubro de 2011			
Áreas/Domínios	Competências/Objectivos Específicos	Desenvolvimento das Atividades		Recursos/Espaços Físicos	Avaliação
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>1; 1.1; 1.2; 2.1; 3; 3.1; 3.2; 4; 4.1; 4.2; 8; 9; 10; 11;13;</p>	<p>1. Proporcionar às crianças, proporcionando-lhes um ambiente seguro e interacções positivas.</p> <p>1.1. Estimulando o contacto entre as crianças do grupo.</p> <p>1.2. Desenvolver comportamentos regrados e ordenados.</p> <p>2. Cantar a canção dos "bons dias".</p> <p>2.1. Promover hábitos</p>	<p>Receção às crianças</p> <p>A estagiária recebe as crianças na entrada do jardim-de-infância. Depois, indica-lhes que vistam as batas e encaminha-as para a sala de atividades, onde comem o pão de pequeno – almoço, distribuído pela estagiária com a ajuda do seu par.</p> <p>Rotinas diárias</p> <p>À medida que as crianças vão chegando, irão sentar-se no tapete para se iniciarem as rotinas diárias.</p> <p>As crianças iniciam o dia cantando a canção dos "Bons dias" (anexo 1).</p>		<p>Estagiárias</p> <p>Grupo de crianças</p>	<p>Observo que a criança identifica os diferentes momentos da rotina diária e reconhece a sua sucessão</p> <p>Vejo que a criança demonstra e executa tarefas de</p>

<p>13.2; 13.3</p> <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <p><u>Domínio da linguagem oral e da abordagem da escrita</u></p>	<p>de partilha.</p> <p>3. Desenvolver ritmo e vocabulário;</p> <p>3.1. Proporcionar momentos de conversa entre o grande grupo.</p> <p>3.2. Conhecer um pouco mais da criança e da sua vida na sociedade.</p> <p>4. Desenvolver o conhecimento da criança acerca do dia das bruxas.</p> <p>4.1. Suscitar atenção das crianças para a importância das datas comemorativas.</p> <p>4.2. Proporcionar à criança participação</p>	<p>De seguida, a estagiária entrega o nome a cada menino presente, este associando o seu nome a uma imagem que está no quadro de presenças vai colocá-lo no local exacto.</p> <p>No final das rotinas, a estagiária conversa com o grupo sobre o seu fim-de-semana, onde os comentários das crianças serão registados na folha das novidades, pela estagiária, que fica exposta no cartaz das Novidades (anexo 2). É de salientar que esta rotina apenas se concretiza às segundas-feiras.</p> <p>Tema – O Dia das Bruxas</p> <p>Durante o dia a estagiária irá trabalhar com o grupo a temática do Dia das Bruxas, uma vez que, se celebra este dia mundialmente.</p> <p>Assim, inicialmente a estagiária canta a música do dia das bruxas com o grupo,</p>	<p>Quadro de presenças;</p> <p>Folha das Novidades;</p>	<p>forma autónoma</p> <p>Observo que a criança demonstra interesse em contar as suas experiências apresentando um discurso coerente.</p> <p>Observo que a criança sabe a canção dos “Bons dias”</p>
--	--	---	---	---

<p>1;1.1; 1.2; 2; 2.1; 3; 3.2; 4; 4.1;4.2;5; 6; 6.1; 6.2; 6.3; 6.4; 6.5;6.6; 9; 10; 12; 12.1;12.2;12.3;12.4;12.5;</p> <p>13.2;</p> <p><u>Domínio da matemática</u></p> <p>3. 3.1; 3.2;7; 7.1; 7.2; 7.3; 7.4; 7.5; 7.6; 10; 13.2</p> <p><u>Domínio da expressão plástica</u></p> <p>6.5; 6.6; 7.3; 7.5; 7.6; 12.5;13.2;13.3;</p>	<p>nas diversas situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos colegas).</p> <p>5. Cantar a canção do dia das bruxas.</p> <p>6. Desenvolver o vocabulário através da história “ Desculpa... por acaso és uma bruxa?”</p> <p>6.1. Orientar a compreensão da história depois da leitura.</p> <p>6.2. Compreender a história.</p> <p>6.3. Identificar o tema principal da história.</p> <p>6.4. Analisar ações e atitudes das personagens.</p>	<p>tendo sido esta aprendida na semana passada (anexo 3).</p> <p>História do Dia</p> <p>De seguida, a estagiária cativa as crianças para a temática a ser abordada, começando por apresentar a história “Desculpa... por acaso és uma bruxa?” (anexo 4). A história será contada através de um avental de</p>	<p>Computador</p> <p>Livro “Desculpa... por acaso és uma bruxa?”</p>	
---	---	--	--	--

<p><u>Domínio da expressão musical</u></p> <p>2; 5; 11; 13; 13.1; 13.2; 13.3; 13.4; 13.5; 13.6</p> <p><u>Domínio da expressão dramática</u></p> <p>13; 13.1; 13.3; 13.5;</p> <p><u>Domínio da expressão motora</u></p>	<p>6.5. Explorar a atitude de leitura crítica.</p> <p>6.6. Explorar a história;</p> <p>7. Identificar padrões</p> <p>7.1. Descrever os padrões associados aos frisos.</p> <p>7.2. Usar o conceito de padrão para construir o seu friso</p> <p>7.3. Criar padrões</p> <p>7.4. Descrever padrões</p> <p>7.5. Desenvolver a motricidade fina através da colagem.</p> <p>7.6. Fazer colagens construindo um friso.</p>	<p>histórias, com as personagens da mesma, feitas em feltro, para que as crianças possam fantasiar a história de uma maneira diferente.</p> <p>De seguida, a estagiária distribuirá as crianças pelas mesas de trabalho, para que construam um friso com um padrão de repetição a seu gosto com motivos do dia</p>	<p>Avental das histórias</p> <p>Personagens em feltro</p>	<p>Observo se a criança está atenta e retém a informação da história, através das respostas dadas.</p> <p>Verifico se a criança compreendeu a história, através do diálogo e do registo da mesma</p>
--	--	--	---	--

<p>8; 9; 9.1; 10; 11</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <p>3.2; 4; 4.1</p>		<p>das bruxas. (ANEXO 5). Para melhor compreensão, a estagiária mostrará alguns frisos construídos por ela e questionará as crianças sobre o padrão que se identifica no friso.</p> <p>No final de todas as crianças terem terminado o seu friso, a estagiária escolherá algumas para dizerem aos colegas qual o padrão do friso construído por si.</p> <p>Terminada a tarefa as crianças, distribuem-se pelas áreas de lazer da sala onde ficam até à hora de almoço.</p> <p>Hora de almoço/Hora da Sesta/ Lanche</p>	<p>Imagens</p> <p>Folhas brancas</p> <p>Cola</p>	<p>Observo que a criança identifica padrões nos frisos.</p> <p>Observo que a criança descreve os padrões associados a cada friso e é capaz de observar e interagir.</p>
Período da Tarde				
		<p>No final do lanche, as crianças dirigem-se</p>		

	<p>8. Predispor o organismo para a atividade física a desenvolver.</p> <p>9. Cumprir as regras do jogo.</p> <p>9.1. Tirar a fita aos outros jogadores e não deixar que tirem a sua.</p>	<p>para a sala onde se realizará a aula de motricidade com os seguintes jogos:</p> <p>Vassoura de bruxinha A estagiária distribuirá a cada criança um lenço/fita (vassouras) para que elas prendam nas calças, exceto a uma criança, que será a bruxinha. A bruxinha tem que tentar tirar o maior número de fitas aos colegas. <i>Nota:</i> o jogador sem fita pode continuar no jogo e tentar tirar aos outros colegas.</p> <p><i>Variante:</i> a estagiária distribui as fitas por todas as crianças e estas têm de tirar as fitas aos seus companheiros e protegerem a sua ao mesmo tempo.</p> <p>Abóboras quentinhas De seguida, será fornecido a cada criança um balão para que realizem as seguintes tarefas: -lançar o balão ao ar e agarrar com as duas mãos;</p>	<p>Fitas</p>	<p>Observo se a criança está atenta e cumpre as regras</p> <p>Observo se a bruxinha consegue tirar as vassouras aos colegas e se os colegas conseguem esquivar-se da bruxinha.</p>
--	---	---	--------------	--

	<p>10. Trabalhar a orientação espacial (em cima, em baixo, esquerda, direita).</p>	<p>-lançar o balão ao ar só com a mão direita; -lançar o balão ao ar só com a mão esquerda; -pontapear o balão só com o pé esquerdo; -pontapear o balão só com o pé direito; -cabecear o balão sem o deixar cair; -lançar o balão ao ar, bater uma palma e agarrar com as duas mãos.</p> <p>Relaxamento</p> <p>Para terminar a aula, o exercício de relaxamento consistirá numa massagem feita com o balão. As crianças serão distribuídas novamente em pares e ao som de uma música terão de fazer uma massagem com o balão pelo corpo dos colegas. Ao comando da educadora, as crianças trocam de posição.</p>	<p>Balões (abóboras)</p>	<p>Observo se a criança é capaz de lançar e agarrar sem deixar cair o balão ao chão.</p> <p>Observo se a criança consegue controlar o balão com as diferentes partes do corpo.</p> <p>Percebo se a criança distingue a direita da esquerda.</p>
--	--	--	--------------------------	---

	11. Retornar à calma		Leitor de cd Cd Balões	Observo se a criança é capaz de relaxar e se rola e controla o balão pelo corpo do colega.
Dia da Semana: Quarta-feira		Data: 2 de Novembro de 2011	Período: Manhã	
Áreas/Domínios	Competências/Objectivos específicos	Desenvolvimento das Atividades	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação

	<p>12.Desenvolver o vocabulário através da história “ Porque é que os animais não conduzem?”</p> <p>12.1. Orientar a compreensão da história depois da leitura.</p> <p>12.2. Compreender a história.</p> <p>12.3. Identificar o tema principal da história.</p> <p>12.4. Analisar ações e</p>	<p>As rotinas serão iguais às de segunda-feira. É feito um apanhado sobre o dia anterior, que foi feriado (1 de Novembro), para se saber como correu o dia. Caso alguma criança tenha alguma novidade, é acrescentada a mesma na folha das Novidades.</p> <p>Tema – Os Animais</p> <p>De seguida, a estagiária cativa as crianças para a temática a ser abordada, começando por apresentar a história “<i>Porque é que os animais não conduzem?</i>”, falando no final da mesma, sobre os animais da história.(guião de leitura no anexo 6).</p> <p>Após a leitura da história, a estagiária distribuirá as crianças pelas mesas, para que ilustrem os desenhos mencionados na história, mas usando texturas diferentes, por exemplo: papel celofane, algodão, aparalápis, entre outras. Cada criança irá escolher</p>	<p>Estagiárias;</p> <p>Grupo de crianças;</p> <p>Quadro de presenças;</p> <p>Folha das Novidades;</p> <p>Livro “Porque é que os animais não conduzem?”</p> <p>Folhas com as</p>	<p>Observo se a criança ouve e participa no diálogo entre o grupo e se respeita o colega.</p> <p>Observo se a criança está atenta e retém a informação da história, através das respostas dadas.</p> <p>Verifico se a</p>
--	---	---	---	---

	<p>atitudes das personagens.</p> <p>12.5. Explorar a história;</p> <p>13. Estimular os órgãos do sentido da visão e da audição.</p> <p>13.1. Predispor o organismo para a atividade;</p> <p>13.2. Desenvolver a criatividade;</p> <p>13.3. Estimular o jogo dramático;</p> <p>13.4. Escutar atentamente a música <i>chu chu wawa</i> e cantá-la;</p> <p>13.5. Estimular a memória auditiva;</p> <p>13.6. Assimilar a música</p>	<p>o animal que mais gostou para ser ilustrado, No final, os trabalhos realizados pelos alunos serão expostos na sala. (anexo 7).</p> <p>Trabalhando na temática dos sentidos, abordada na semana passada, a estagiária irá apresentar um vídeo com a canção “chu chu wawa.” (anexo 8).O grupo visualiza o vídeo e pode imitar os gestos e cantar a canção.</p> <p>Primeiramente deixa que as crianças façam uma exploração livre da canção e da coreografia.</p> <p>De seguida, a estagiária ajuda as crianças fazendo a coreografia e cantando a canção com o grupo várias vezes.</p> <p><i>(Esta atividade não foi concretizada, uma vez que, na semana passada o grupo esteve a</i></p>	<p>personagens da história, tais como: girafa, papagaio, caranguejo, entre outros</p> <p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> o Cola o Feltro; o Veludo; o Pauzinhos; o Papel crepe; o Papel celofane; o Apara-lápis. <p>Computador</p>	<p>criança compreendeu a história, através do diálogo e do registo da mesma</p> <p>Observo se a criança participa na atividade e se consegue realizar movimentos coordenados, como por exemplo: esticar os braços mantendo o ritmo do corpo;</p> <p>Percebo se a</p>
--	---	---	--	--

	e os movimentos associados.	<i>decorar os fatos para o dia da bruxas).</i>	Colunas Vídeo da canção <i>CHU CHU WAWA</i>	criança apreende os movimentos e a letra da canção, através da visualização do vídeo.
Período da Tarde				
		Da parte da tarde não será realizada nenhuma atividade com o grupo, pois este tem Hip-Hop com outra professora. No entanto, os meninos que não têm esta atividade ficaram com as estagiárias a terminar a decoração dos animais da história ouvida da parte da manhã.		

Bibliografia:

 Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- 📖 ROJO, C., Torío, A., Estebáñez, A., Espinilla, A. (2007). *Fantasia – Educação Pré-Escolar. Guia do Educador*. Trajouce: Mundicultura.
- 📖 SEROMENHO, Pedro (2010). *Porque é que os animais não conduzem?*. Braga: Paleta de letras.
- 📖 THEULET-LUZIÉ, B., & BARTHE, V. (2006). *1001 actividades para o jardim de infância* . Porto: Porto Editora.

Webgrafia:

- 📖 http://www.youtube.com/watch?v=mZLEic_ANtg
- 📖 http://www.youtube.com/watch?v=E_HJimOW-Zk&feature=related

ANEXO III

AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmo. Sr. Ou Sra.

Encarregado(a) de Educação

No âmbito do curso de Mestrado em Ensino Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pretendo realizar um estudo, no grupo de crianças em que o seu educando se insere, centrado no domínio da Linguagem Oral e da Abordagem da Escrita, em particular, na criação e dinamização da biblioteca dentro da sala, bem como a dinamização da hora do conto e a participação das famílias na promoção da leitura desde a infância.

Serão propostas algumas atividades nesse âmbito elaboradas pelas crianças. Estas atividades contribuirão para o desenvolvimento de várias capacidades da emergência da escrita como: capacidade de memorização e de recontar uma história ouvida, capacidade de argumentar e de comentar, entre outras.

Desta forma, será necessário proceder à recolha de dados através de registos de vídeo, áudio e de documentos como as atividades realizadas pelas crianças, pelo que peço a vossa compreensão. Os dados recolhidos serão confidenciais e apenas serão utilizados para o desenvolvimento deste trabalho de investigação.

Estou disponível para qualquer esclarecimento adicional, respondendo a questões e dúvidas que possam surgir relativamente a esta situação.

Grata pela atenção,

A Mestranda,

(Liliana Silva)

Eu, _____
Encarregado(a) de Educação do(a) _____,
declaro que autorizo a gravação áudio e vídeo e a participação do meu educando as atividades propostas.

(Assinatura)

ANEXO IV

TABELA DE REGISTO DOS LIVROS QUE EXISTEM NA ÁREA DA BIBLIOTECA

Livros de histórias que estão na Biblioteca

Título	Autor	Editora	Pertence a	Data da entrada	Data da saída
Anita na Escola			Biblioteca	06/12/11	14/12/11
Anita na quinta			-	06/12/11	14/12/11
My little Pony – O parque de diversões			-	06/12/11	14/12/11
Carol a lagarta conta até 10			-	06/12/11	14/12/11
O Papagaio voador			-	06/12/11	14/12/11
Olha a janela – a escola			-	14/12/11	04/01/12
Bela a borboleta aprende as formas			-	14/12/11	04/01/12
Dizer a verdade			-	14/12/11	04/01/12
Zog			-	14/12/11	04/01/12
Anita mamã			-	04/01/12	25/01/12
20 contos mágicos			-	04/01/12	25/01/12
My little Pony – Um sonho assustador			-	04/01/12	25/01/12
Música do campo			-	04/01/12	25/01/12
Ser educado			-	04/01/12	25/01/12

ANEXO V

**TABELA DE FREQUÊNCIAS DAS CRIANÇAS PELA ÁREA DA
BIBLIOTECA**

Tabela de Frequência das crianças pela escolha da área da Biblioteca

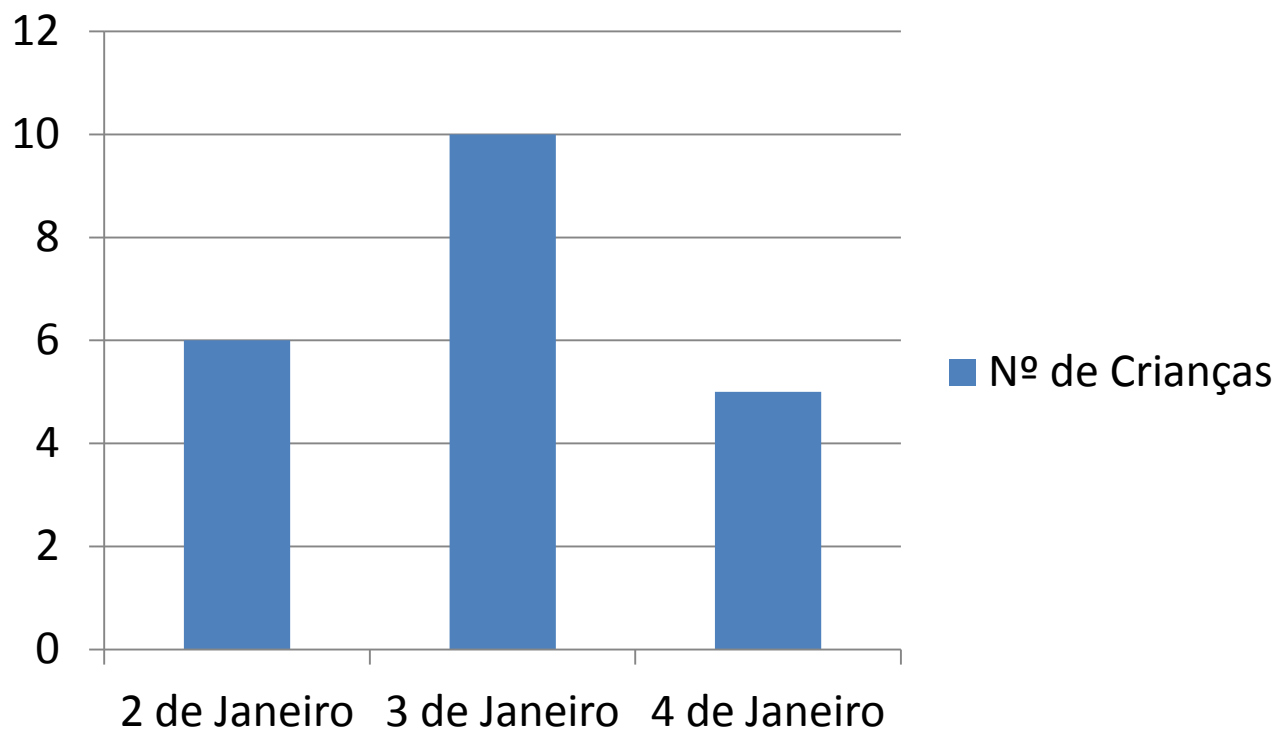
Nomes	16 – 01- 2012	17 – 01 - 2012	18 – 01 - 2012
A			
A			
A			
C			
D			
F			
F			
G			
H			
J			
L			
L			
L			
M			
M			
M			
R			
R			
T			
T			
T			
V			

ANEXO VI

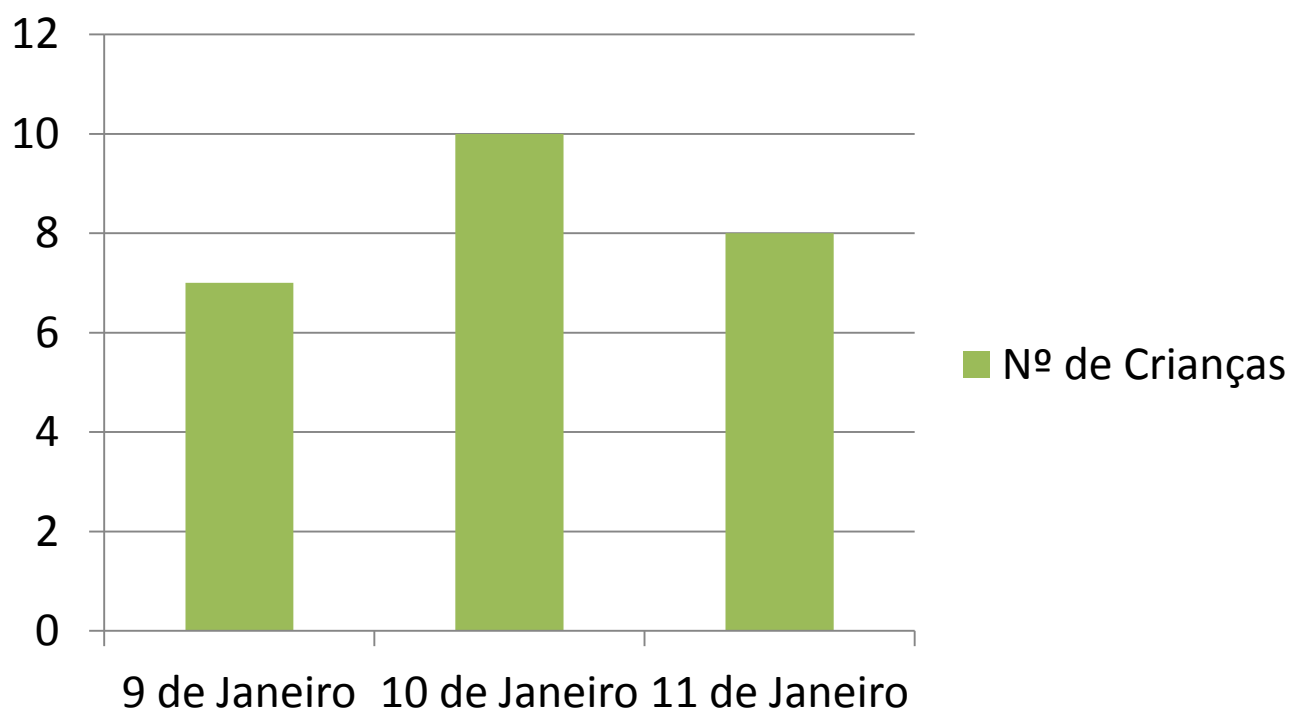
GRÁFICOS COM A MÉDIA DAS CRIANÇAS QUE VÃO PARA A

BIBLIOTECA

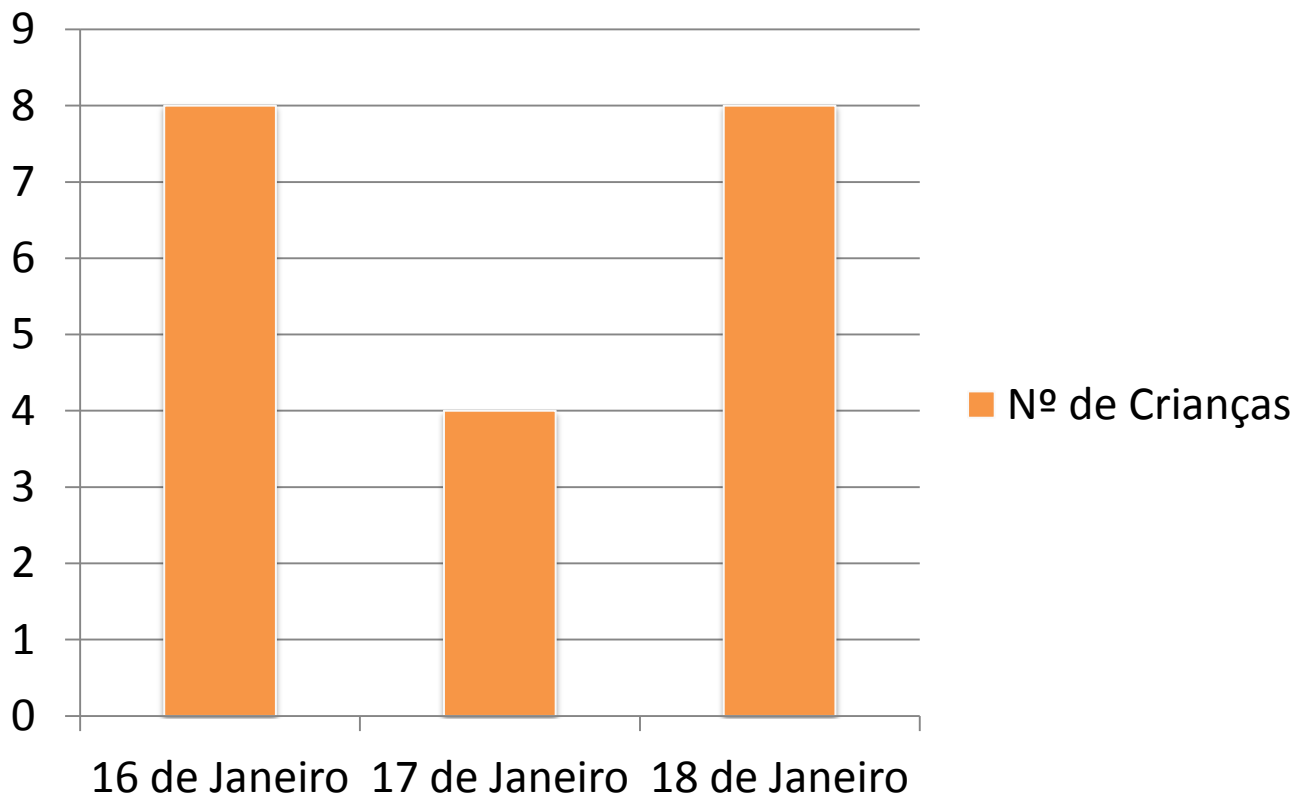
Crianças que frequentaram a Biblioteca



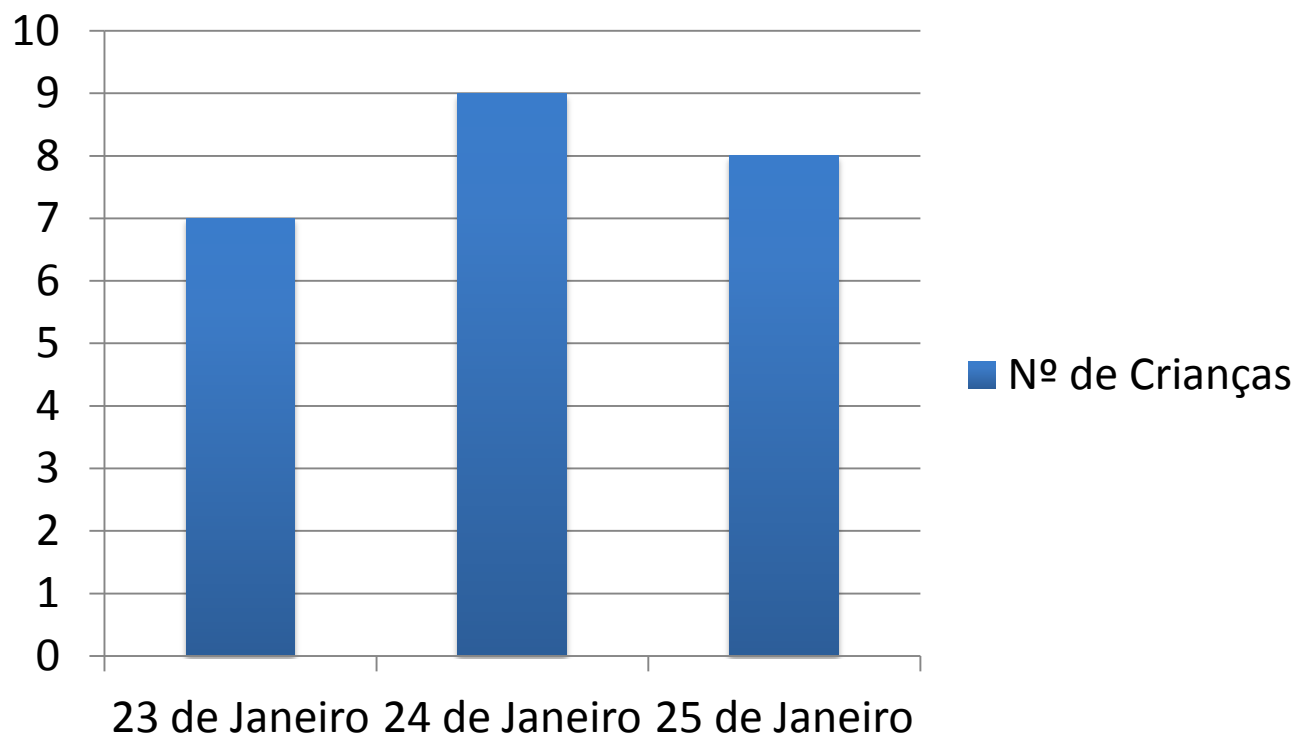
Crianças que frequentaram a Biblioteca



Crianças que frequentaram a Biblioteca



Crianças que frequentaram a Biblioteca



ANEXO VII

RECONTO DA HISTÓRIA “GOSTO DE TI”

Reconto da história "Gosto de ti."

Havia uma menina, a Rosa, que tinha um namorado, que se chamava Hugo, que lhe dizia que gostava dela. (Kika, Afonso, Filipe). Mas ela não sabia o que era isso. (Niquel). Então depois da escola, veio para casa e perguntou ao pai o que era gostar de alguém. (Maria, Natilde) o pai explicou - lhe que gostava muito dela assim, dando - lhe um abraço. (Tiago C.) Depois, a Rosa foi perguntar à mãe se gostava dela. (Vânia) A mãe disse - lhe que gostava muito dela assim, dando - lhe outro abraço. (Luís) como já era de noite, a menina foi dormir e, no dia seguinte foi para a casa da avó. (Leonor B.) Quando lá chegou, perguntou à avó se ela gostava dela. (Gonçalo) A avó disse logo que sim e disse que toda a gente gostava dela e que o Hugo gostava mais dela do que das outras meninas. (Kika, Afonso I, Luís, Filipe e Leonor B.)

As frases foram estruturadas pela estagiária, mas as ideias surgiram das crianças, através da visualização das imagens da história!

29 / NOV / 2011

ANEXO VIII

QUADRAS E QUINTILHAS DO LIVRO “AS PROFISSÕES”

Olá! Eu sou o João
Estou com um problema
Não sei o que hei-de ser
Quando um dia crescer
Que profissão irei escolher?

Bombeiro quero ser
Ter uma ambulância
Salvar vidas e apagar fogos
É um sonho de criança.

Médico quero ser
Para ajudar os doentes
Dar os remédios na dose certa,
Trata-los com carinho
Para se sentirem contentes.

Enfermeiro quero ser
Cuidar dos “dodóis” dos doentes
Dar vacinas certas
No rabinho de toda a gente.

Dentista quero ser
Cuidar do teu sorriso
Cáries não podem aparecer

Pois para tirá-las
Faço o que for preciso.

Veterinário quero ser
Não êxito jamais
Pois a minha grande preocupação
É tratar dos animais.

Pintor quero ser
Para pintar as paredes
Com a trincha e o pincel
Fica tudo bem pintado
Que até parece papel.

Professor quero ser
A Matemática e o ABC
Quero ensinar
Para que os meninos cresçam a saber
Ler e a contar.

Educador quero ser
Para os meninos educar,
E ter muito prazer
Em vê-los crescer.

Polícia quero ser
Para as ruas patrulhar
Dia e noite, sem parar
Para garantir a segurança do lar.

Costureiro quero ser
Trabalhar com linha e panos de algodão,
Fazer roupa nova e macia
Mas também remendar um furo ou coser um botão.

Cozinheiro quero ser
Gosto de estar na cozinha,
Preparar novas receitas
Mexer nos ovos, açúcar e até na farinha.

Mecânico quero ser
Arranjar carros e camiões
Mudar o óleo e os pneus
E afinar os travões.

E tu, que profissão queres ter,
Já sabes o que vais ser?
Então faz um desenho
E mostra-me aquilo que sabes fazer!

ANEXO IX

**PEDIDO DE COLABORAÇÃO AOS PAIS PARA PARTICIPAR
NO PROJETO “PASTA VAI E VEM”**

Viana do Castelo, 9 de Novembro de 2011

Exmo (a). Sr(a). Encarregado de Educação:

Venho por este meio dar a conhecer um projeto que estou a realizar com o grupo de crianças onde se enquadra o seu educando, sendo intitulado de “Criação e Dinamização da Biblioteca na sala de atividades”, que se insere no trabalho de investigação no âmbito do Mestrado que estou a frequentar na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Assim, uma das fases do projeto é angariar livros para a biblioteca da sala, por isso, vinha pedir a sua colaboração para o enriquecimento da mesma e no que puder contribuir ficaria imensamente grata pelo mesmo.

Posteriormente, outra fase será implementar a leitura no seu educando juntamente com as suas famílias. Assim, o objetivo é que o seu educando, durante o fim-de-semana leve um livro para ler com a família e que preencha uma pequena ficha de leitura simples com a sua ajuda também. Esta fase será denominada de “Livro vai e vem”, onde todos os livros angariados irão passar por todas as crianças, para desenvolver a emergência da leitura no grupo de crianças com quem estou a trabalhar.

Desta forma, pedia que se pudesse ajudar neste projeto, faça chegar os livros à sala de atividades do seu educando.

Estou disponível para qualquer esclarecimento adicional, respondendo a questões e duvidas que possam surgir relativamente a esta situação.

Grata pela atenção,

A Mestranda,

(Liliana Silva)

ANEXO X

EXEMPLAR DE UMA FICHA DE LEITURA



Registos de Leitura "Vai e Vem" em



casa

TÍTULO DO LIVRO: _____

AUTOR: _____

ILUSTRAÇÕES: _____

EDITORA: _____

QUEM CONTOU A HISTÓRIA: _____

VOU USAR ESTE ESPAÇO PARA DESENHAR A PARTE DA HISTÓRIA QUE MAIS GOSTEI



NOME: _____

DATA: ____/____/____

Palavras Novas

TÍTULO DO LIVRO	PALAVRAS NOVAS	QUANTAS PALAVRAS?

QUANTO EU GOSTEI?



ADOREI O LIVRO



GOSTEI MAIS OU MENOS



NÃO GOSTEI

ANEXO XI

TABELA DE REGISTO DOS LIVROS LEVADOS PELAS CRIANÇAS NO PROJETO “PASTA VAI E VEM”

Registo dos Livros de histórias levados pelas Crianças	
Nome da Criança	A
Data	Nome dos Livros
23/11/11	Ali babá e os 40 ladrões
30/11/11	O Ferny é um inseto
7/12/11	Gombby – A seca na ilha
14/12/11	Leopoldina e o Pinheiro mágico de Natal
04/01/12	Os três porquinhos
11/01/12	Noddy – Alerta Saltitão
18/01/12	A Raposa e o lobo
25/01/2012	A bruxa Grunhilda

ANEXO XII

**COMPILAÇÃO DE FOTOGRAFIAS DOS DESENHOS DAS
FICHAS DE LEITURA**
