

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

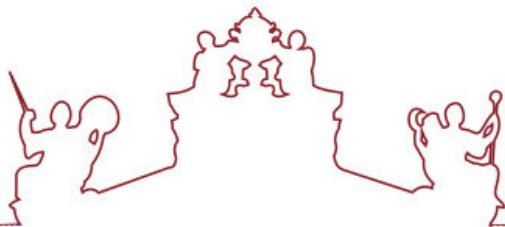
Relatório de Estágio

Dinamizar a área da biblioteca em creche e jardim de infância

Luciana Isabel Marques Claro

Orientador(es) | Ângela Balça

Évora 2025



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

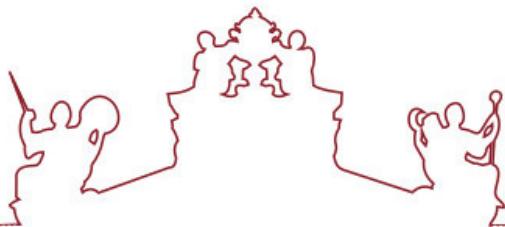
Relatório de Estágio

Dinamizar a área da biblioteca em creche e jardim de infância

Luciana Isabel Marques Claro

Orientador(es) | Ângela Balça

Évora 2025



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Isabel Fialho (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Artur (Universidade de Évora) (Arguente)
Ângela Balça (Universidade de Évora) (Orientador)

Évora 2025

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós,
não nos deixam sós. Deixam um pouco de si,
levam um pouco de nós.”*



Antoine de Saint-Exupéry In “O Principezinho”

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Ângela Balça, pela dedicação e disponibilidade ao longo de todo o percurso académico.

Agradeço às Professoras Doutoras Ana Artur e Assunção Folque pela sua disponibilidade, dedicação, motivação e por me ajudarem a ultrapassar as adversidades que iam surgindo.

Agradeço igualmente a todos os professores com quem привеи ao longo destes 5 anos, pela dedicação, disponibilidade e ensinamentos que contribuíram bastante para as minhas aprendizagens tanto a nível profissional como a nível pessoal.

Agradeço também às crianças e às equipas educativas por me terem recebido tão bem, terem confiado em mim e terem contribuído para as minhas aprendizagens.

Agradecer sobretudo à minha família, por sempre me ter apoiado e não me ter deixado desistir. Em especial os meus pais, que fizeram todos os possíveis e impossíveis para que eu pudesse seguir o meu sonho.

Agradecer ao meu afilhado, Tomás, por ser algumas vezes cobaia das minhas ideias, por alegrar a minha vida, em especial nos momentos em que estava mais desanimada.

Agradecer à minha prima Daniela, por ser minha companheira, minha ouvinte, o meu ombro para chorar as frustrações sentidas ao longo do curso, e sobretudo por ser um exemplo para mim, de força e coragem.

Não posso deixar de agradecer às minhas colegas e amigas, Bruna, Inês, Ângela e Beatriz, por todos os momentos partilhados ao longo destes 5 anos, por me terem ajudado a seguir o meu sonho e não me terem deixado desistir. Mas acima de tudo por terem sido casa e colo quando precisei.

Agradecer também às restantes colegas que fizeram parte do meu percurso ao longo destes 5 anos, crescemos juntas, rimos, chorámos, ultrapassámos obstáculos.

Obrigada a todos os meus amigos e conhecidos, que foram incentivando e ajudando, o seguir deste percurso académico.

Por fim, mas não menos importante, agradecer às minhas amigas de infância, Adélia e Liliana, por caminharem ao meu lado há tanto tempo sem nunca me abandonarem. Obrigada por me ouvirem, por me ajudarem, por me incentivarem a seguir o meu sonho de infância, e principalmente por estarem na minha vida.

Dinamizar a área da biblioteca em creche e jardim de infância

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O objetivo geral foi promover a leitura e a dinamização da área da biblioteca, procurando contribuir para a formação de leitores com hábitos de leitura frequentes. O tema surgiu pela necessidade de promover a leitura utilizando a área da biblioteca. A Dimensão Investigativa da PES baseou-se na observação participante; nos registos fotográficos; no caderno de formação e em conversas informais com as educadoras.

Os resultados mostram que em ambos os contextos, jardim-de-infância e creche existem poucos momentos de leitura de histórias, como também a utilização frequente da área da biblioteca da sala. Através de conversas informais com as profissionais de educação verifica-se que ambas mencionam que existe a rotina frequente de leitura de histórias, salientando-se que esses momentos não foram observados durante a minha observação e intervenção, no contexto de creche.

Palavras-Chave: Promoção da leitura; biblioteca; Pré-Escolar; Creche; relação entre a criança e o livro.

Streamlining the library area in nursery schools and kindergartens

Abstract

This report was drawn up as part of the Supervised Teaching Practice in Pre-School, as part of the Master's Degree in Pre-School Education.

The general aim was to promote reading and the dynamisation of the library area, seeking to contribute to the formation of readers with frequent reading habits. The theme arose from the need to promote reading using the library area. The research dimension of the project was based on participant observation, photographic records, a training notebook and informal conversations with the educators.

The results show that in both contexts, kindergarten and nursery, there are few moments for reading stories, as well as frequent use of the classroom library area. Informal conversations with the education professionals revealed that both mentioned that there was a frequent routine of reading stories, although these moments were not observed during my observation and intervention in the nursery setting.

Keywords: Reading promotion; library; Pre-school; Nursery; relationship between children and books.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1 - Enquadramento teórico	3
1.1. A literatura infantil	3
1.1.1. A importância da literatura infantil	4
1.2. A literacia emergente	6
1.3. O papel do educador e da família enquanto mediadores na relação criança-livro	8
1.4. A importância da área da biblioteca	11
Capítulo 2 – Caracterização dos contextos de intervenção pedagógica	13
2.1. Contexto de creche	13
2.1.1. Caracterização da instituição	13
2.1.2. Caracterização do grupo	14
2.1.3. Fundamentos da ação educativa	16
2.1.4. Organização do cenário educativo	18
2.1.4.1. Organização do espaço e materiais	19
2.1.4.2. Organização do tempo	25
2.1.4.3. Organização do planeamento e da avaliação	27
2.1.5. Interações com a família e comunidade	27
2.2. Contexto de jardim de infância	28
2.2.1. Caracterização da instituição	28
2.2.2. Caracterização do grupo	30
2.2.3. Fundamentos da ação educativa	32
2.2.4. Organização do cenário educativo	33
2.2.4.1. Organização do espaço e materiais	33
2.2.4.2. Organização do tempo	41
2.2.4.3. Organização do planeamento e da avaliação	43
2.2.5. Interações com a família e comunidade	43
Capítulo 3 – Dimensão investigativa da PES	45
3.1. Metodologia	45
3.2. Identificação da problemática e objetivos	46
3.3. Métodos e instrumentos de recolha de dados	46
Capítulo 4 – Análise e interpretação de dados	48
4.1. Contexto de creche	48
4.2. Contexto de jardim de infância	57
Considerações finais	69
Bibliografia	71
Apêndices	74

Índice de figuras

Figura 1 – Planta da sala.....	19
Figura 2 – Cabides dos bebés identificados.....	19
Figura 3 – Fotografias dos bebés do berçário.....	19
Figura 4 – Criações dos bebés expostas à entrada da sala.....	20
Figura 5 – Criações dos bebés expostas à entrada da sala.....	20
Figura 6 – Cadeiras e mesas de refeições	20
Figura 7 – Cadeiras e mesas de refeições	20
Figura 8 – Espaço de apoio ao adulto com biberons de água, babetes e materiais diversos	20
Figura 9 – Espaço de apoio ao adulto com biberons de água, babetes e materiais diversos	20
Figura 10 – Livros.....	20
Figura 11 – Tapete de atividades, brinquedos, almofadas e espelho	21
Figura 12 – Tapete de atividades, brinquedos, almofadas e espelho.....	21
Figura 13 – Mapa de aniversários	21
Figura 14 – Fotografias dos bebés.....	21
Figura 15 – Fotografias dos bebés com as famílias	21
Figura 16 – Alimentos que os bebés já comem	22
Figura 17 – Decorações/brinquedos pela sala	22
Figura 18 – Mesa e espaço livre da sala	22
Figura 19 – Espaço livre da sala e piscina de bolas – pós-obra.....	22
Figura 20 – Espaço livre da sala e piscina de bolas – pós-obra	22
Figura 21 – Espaço de repouso	23
Figura 22 – Espaço de repouso	23
Figura 23 – Fraldário	23
Figura 24 – Prateleira com os produtos de higiene de cada bebé	23
Figura 25 – Muda fraldas com janela para o espaço de repouso	24
Figura 26 – Cabides com muda de roupa de cada bebé	24
Figura 27 – Espaço exterior amplo	25
Figura 28 – Espaço exterior com escorregas, casa e triciclos	25
Figura 29 – Roda da aprendizagem.....	32
Figura 30 – Planta da sala.....	33
Figura 31 – Mapa de tarefas e mapa de presenças (antigo)	34
Figura 32 – Mapa de presenças (atual).....	34
Figura 33 – Mapa do tempo.....	34
Figura 34 – Mapa de aniversários.....	34

Figura 35 – Calendário com dia, dia da semana, mês e ano.....	34
Figura 36 – Placar de exposição.....	34
Figura 37 – Cabides das crianças.....	35
Figura 38 – Parede para expor documentação pedagógica.....	35
Figura 39 – Identificação do número de crianças em cada área.....	35
Figura 40 – Área de grande grupo.....	35
Figura 41 – Tela de pintura com tintas.....	36
Figura 42 – Área da expressão plástica.....	36
Figura 43 – Área da leitura e escrita.....	36
Figura 44 – C. R. a utilizar a letras 3D para escrever.....	36
Figura 45 – Área dos jogos	37
Figura 46 – Área do conhecimento do mundo e matemática.....	37
Figura 47 – Área do faz-de-conta.....	38
Figura 48 – Área do faz-de-conta.....	38
Figura 49 – Área das construções e garagem.....	38
Figura 50 – Área da biblioteca (antiga).....	39
Figura 51 – Área da biblioteca (atual).....	39
Figura 52 – Espaço exterior (parte inferior).....	40
Figura 53 – Espaço exterior (parte superior).....	40
Figura 54 – Alguns materiais disponíveis.....	40
Figura 55 – História “Cucu! Quem vês no espelho?”.....	49
Figura 56 – M. L. (7m) a explorar o livro de pano.....	50
Figura 57 – S. (7m) e M. L. (8m) a explorar o livro.....	52
Figura 58 – História “Onde está o Pedrito Coelho?”	53
Figura 59 – Livros criados por mim com diversos temas.....	54
Figura 60 – Livro Pop-up “Cucu! A quinta”.....	55
Figura 61 – História “Pê de pai”	60
Figura 62 – História “Salticos e Cenouras”	60
Figura 63 – História “Uma floresta ameaçada”	61
Figura 64 – História “Os esquilos que não sabiam partilhar”	62
Figura 65 – História “Todos no sofá”	63
Figura 66 – História “O menino que colecionava palavras”	64
Figura 67 – História “Coração de mãe”	64
Figura 68 – História “Uma grande família”	65

Introdução

O presente relatório de estágio de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-escolar e Creche foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e em Creche, dos 2.º e 3.º semestres, respetivamente, do Mestrado em Educação Pré-escolar da Universidade de Évora.

A Prática de Ensino Supervisionada em Creche teve uma duração de aproximadamente três meses, mais propriamente desde setembro a dezembro de 2024, tendo sido realizada numa sala com idades compreendidas entre os 5 meses e os 12 meses. A Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar teve uma duração de aproximadamente três meses, mais propriamente de Fevereiro a Maio de 2024, tendo sido realizada numa sala com crianças com 4 e 5 anos.

A dimensão investigativa deste relatório centra-se na promoção da leitura e dinamização da área da biblioteca, pois a maioria das crianças, atualmente, nem sempre tem muito contacto com os livros, tanto em contexto escolar como em contexto familiar, e por vezes, apesar de existir a área da biblioteca, é pouco frequentada pelas crianças, de forma livre e espontânea.

Este relatório encontra-se dividido em quatro capítulos sendo eles: enquadramento teórico, caracterização dos contextos de intervenção pedagógica, dimensão investigativa da PES e análise e interpretação de dados.

No primeiro capítulo, enquadramento teórico, irei focar os aspetos relevantes relacionados com a promoção da leitura e a área da biblioteca.

No segundo capítulo irei caracterizar ambos os contextos de intervenção pedagógica, primeiro o contexto de creche e depois o contexto de jardim de infância. Para cada contexto irei caracterizar a instituição, o grupo, os fundamentos da ação educativa, a organização do cenário educativo (espaços e materiais, tempo e planeamento e avaliação) e a interação com as famílias e a comunidade.

No terceiro capítulo irei abordar a dimensão investigativa da PES, fundamentando a metodologia escolhida, descrevendo a problemática e os objetivos e referindo que instrumentos de recolha de dados utilizei.

No quarto capítulo irei fazer a análise e interpretação de dados recolhidos durante a PES, relativamente à minha problemática e objetivos. Irei descrever as atividades que realizei

em ambos os contextos, perceber se os objetivos que estipulei foram atingidos e caso não o tenham sido por que razão, ou o que poderia ter feito de diferente para os atingir.

Terminarei o meu relatório com as considerações finais acerca do mesmo, fazendo um balanço acerca das minhas práticas e dos resultados do estudo.

Capítulo 1 - Enquadramento teórico

1.1. A literatura infantil

A educação literária já estava presente em sala de aula há algum tempo, mas tinha pouca visibilidade nos documentos programáticos oficiais do 1º ciclo do ensino básico, no inicio do século XXI. Só recentemente, a mesma começou a adquirir maior visibilidade tanto no jardim de infância quanto no 1º ciclo. Este facto deveu-se ao desenvolvimento da investigação científica, pela criação da rede de bibliotecas escolares e sobretudo pelo Plano Nacional de Leitura criado em 2006. (Balça & Azevedo, 2017)

“A educação literária nutre-se não só do contacto com muitos livros mas também da interação com eles dinamizada em leituras e outras atividades significativas para os leitores” (Balça, 2023, p.11)

A educação literária ou literatura infantil tem como objetivo dotar os leitores de um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que o ajudem gradualmente a adquirir a capacidade de questionar o mundo e de pensar o mesmo de formas distintas, para que se possa tornar um indivíduo único com sentido crítico e reflexivo. (Balça & Azevedo, 2017)

A literatura infantil apresenta uma grande importância para a sociedade e para a educação das crianças por abordar valores literários e estéticos, mas, mais relevante ainda, por abordar valores sociais e éticos que ajudam a criança a perceber e a conhecer a sociedade e cultura que está inserida, agindo assim de acordo com a mesma, tal como refere Zilberman (1987, citado por Balça, 2008): “a obra de ficção tem uma natureza formativa, está votada à formação do indivíduo ao qual se dirige.” (Balça, 2008, p. 2)

Ao longo dos anos, na literatura infantil, têm sido representadas questões do quotidiano, políticas e culturais, que por serem escritas de forma adequada a cada faixa etária, permitem que as crianças vão adquirindo consciência sobre o mundo que as rodeia e como a sociedade em que estão inseridas aborda cada questão. (Balça, 2008)

É importante referir que o adulto, neste caso, o educador, é fundamental para que a criança se possa apropriar do livro e da leitura, sendo o mesmo um mediador da leitura, através do qual a criança vai aprendendo como manusear o livro e as funcionalidades da leitura. Através desta mediação a criança vai formando “habilidades e capacidades próprias da

atividade do ler, como prática cultural historicamente construída.” (Souza et al, 2012, p.177)

O contacto frequente entre a criança e os livros, em diversos contextos, permite criar uma ligação afetiva com os livros e com o ato de ler como refere Gomes (1996, citado por Martins & Mendes, 2012). Devendo assim, o livro fazer parte do dia a dia da criança desde tenra idade pois, este permite “alimentar” o espírito e a imaginação da criança e assim criar um laço afetivo com o ato de ler e de ouvir ler, esta ideia é defendida por Veloso (2003, citado por Martins & Mendes, 2012).

1.1.1. A importância da literatura infantil

“Nos últimos anos têm sido desenvolvidos muitos trabalhos de investigação que identificaram os benefícios da prática de leitura de histórias, não só para o desenvolvimento das concepções emergentes de literacia, como também para a aprendizagem e desenvolvimento de competências de leitura.” (Mata, 2008, p.78)

O principal objetivo da literatura é permitir a fruição e o prazer de ler. Sendo que a literatura infantil permite à criança alargar o seu vocabulário, entender e usar construções frásicas mais complexas e descobrir sentidos ocultos em expressões linguísticas desenvolvendo assim a sua competência leitora. (Martins & Mendes, 2012)

Algo que pode auxiliar a criança nos aspetos referidos anteriormente, é a criação da hora do conto. Que, ao ser continuada e fazer parte da rotina, tanto no pré-escolar quanto na creche, e sendo planificada permite articular as diversas áreas e domínios do conhecimento. Permitindo também que as crianças através dos livros e das histórias que ouvem consigam trazer conhecimentos prévios e assim construir a sua capacidade de reflexão sobre determinados assuntos. (Martins & Mendes, 2012)

Durante a hora do conto, a leitura pode ser dividida em duas fases distintas, a fase pré-leitura onde, em conjunto com as crianças, o educador pode analisar a capa, a contracapa e ligar o que estão a observar nas mesmas aos conhecimentos prévios das crianças,. Permitindo aqui um momento de conversa onde podem abordar conhecimentos de outras áreas que pensem estar presentes naquele livro. A outra fase é a fase da pós leitura, onde as crianças podem refletir sobre o livro e a temática que o mesmo aborda, dando assim a sua opinião e aprendendo com este momento a ouvir os outros e perceber que podem pensar de maneiras distintas sobre o mesmo assunto. (Martins & Mendes, 2012)

Apesar de ser possível fazer estes exercícios de pré e pós leitura é importante que o educador permita que as crianças possam apenas ouvir a história e desfrutar da mesma e dos livros presentes na sala tal como referem as OCEPE “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e da escrita.” (Silva et al, 2016, p.66)

É durante estes momentos de leitura, como a hora do conto, que as crianças observam o adulto e a forma como ele realiza a leitura. Através destas observações as crianças começam a perceber algumas características do ato de leitura como a postura, o olhar para o texto, a voz, etc. Se passarmos algum tempo a observar crianças em idade pré-escolar percebemos que algumas já adquiriram algumas dessas características como por exemplo a criança conta a história através das imagens porque não sabe ler, mas sabe o sentido da leitura e por isso vai seguindo o texto com os dedos. (Mata, 2008)

Como já foi referido, é importante que o contacto com a leitura e os livros seja feito de forma regular e onde a criança possa tanto manusear os livros sozinha como observar o adulto e a forma como este lê. Os momentos de leitura com livros devem fazer parte da rotina, mas também devem ser utilizados momentos do dia a dia para realizar leituras, como por exemplo, ler a ementa do refeitório, ler um recado ou ler as instruções de um jogo, para que as crianças possam contactar com diferentes tipos de texto. (Mata, 2008)

Para finalizar, saliento os seguintes aspectos que permitem que a leitura tenha um maior potencial e permita diferentes vivências:

- “- Proporcionar oportunidades para ouvir leitura fluente;
- Fornecer modelos de leitores envolvidos;
- Alargar experiências;
- Desenvolver a curiosidade pelos livros;
- Aprender “comportamentos de leitor”;
- Apoiar no desenvolvimento de conceitos sobre a escrita.”

(Mata, 2008, p. 79)

1.2. A literacia emergente

A literacia emergente caracteriza-se por um processo fundado em experiências, práticas e interações com a linguagem escrita que vão permitir o desenvolvimento de competências de fala, leitura e escrita em idade pré-escolar. (Gomes & Santos 2005)

Esta pressupõe a criança como o centro da sua aprendizagem, procura realçar não só o facto de a leitura e a escrita se interrelacionarem como também a precocidade do envolvimento das crianças que vai permitir a emergência de conceções de diferentes tipos que se vão sustentando umas às outras. (Mata, 2008)

Segundo Smith e Dickinson (2002) existem 4 pressupostos básicos sobre a literacia emergente, sendo eles:

- (i) A literacia é um processo desenvolvimental contínuo, que se inicia nos primeiros anos de vida e na ausência de uma instrução formal;
- (ii) As competências de fala, leitura e escrita desenvolvem-se de forma gradual e simultânea, estando por isso ligadas;
- (iii) O desenvolvimento da literacia ocorre à medida que a criança usa a fala, a leitura e a escrita, podendo ocorrer em situação de jogo ou em interação com outras crianças e adultos;
- (iv) Os conhecimentos, as capacidades e as atitudes de literacia construídas e desenvolvidas em idade pré-escolar favorecem a aprendizagem da linguagem escrita e do desenvolvimento da literacia.

(Citado por Gomes e Santos, 2005)

A prática da literacia, desde os primeiros anos de vida, fornece um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita e previnem o aparecimento de dificuldades, esta ideia provém da pesquisa de vários autores, sendo eles Makin, 2003; Roskos, Christie e Rinchgels, 2003; Smith e Dickinson, 2002, (citados por Gomes e Santos, 2005)

A literacia emergente permite à criança adquirir consciência do impresso, adquirir competências de leitor/escritor, formular hipóteses sobre a linguagem escrita e a relação entre esta e a linguagem falada como refere Commission Scolaire Marie-Victorin (2004, citado por Gomes e Santos, 2005)

Esta não é um processo formal de aprendizagem, não pretendendo assim ensinar a ler ou a escrever mas sim enfatizar a aquisição natural de competências, capacidades, conhecimentos e atitudes. Para além disso, pretende incentivar o gosto pelos livros, pela linguagem escrita e estabelecer relações positivas entre as crianças e o adulto. (Gomes e Santos, 2005)

É através da observação das pessoas com quem convivem que as crianças vão percebendo que a escrita é utilizada com determinados objetivos, conseguindo assim de forma progressiva identificarem as funções da escrita. Primeiro as funções simples como escrever o nome, às mais complexas como comunicar com os outros. (Aguiar & Mata, 2021)

O adulto, neste caso, o educador, deve desenvolver estratégias adaptadas às características e necessidades de cada criança para que estas se desenvolvam. Deve proporcionar o contacto, o uso e a exploração da linguagem escrita e potencializar reflexões sobre a mesma. Este deve respeitar todas as tentativas de escrita e de leitura, mesmo que estas não sejam feitas da forma convencional, pois é através da experimentação que a criança evolui na sua produção. A criança começa inicialmente por produzir garatujas, depois começa a produzir formas que associa às letras e por fim começa a produzir as letras aproximando-se da sua forma convencional. (Aguiar & Mata, 2021)

No jardim de infância podem ser desenvolvidas quatro práticas para promover o desenvolvimento de competências de literacia, sendo elas: promover conversação rica e frequente; utilização intencional de livros, proporcionar um ambiente rico em material escrito e apoiar o desenvolvimento da consciência fonológica. Irei de seguida, fazer um breve resumo de cada uma destas práticas. (Aguiar & Mata, 2021)

A conversação rica e frequente consiste em o educador conversar com as crianças procurando expandir o seu vocabulário, ou seja, deve introduzir novas palavras sempre explicando o seu significado. Deve também incentivar as crianças a formularem respostas elaboradas fazendo questões como: “O quê? Porque é que?”. (Aguiar & Mata, 2021)

O educador deve criar um espaço adequado para a colocação de livros, com prateleiras ao nível das crianças, sendo que estes devem existir em quantidade superior ao número de crianças da sala para que elas possam ter possibilidade de escolha, mas necessitam de ser livros de qualidade, adequados a cada faixa etária e que abordem diferentes temáticas e géneros. (Aguiar & Mata, 2021)

Para que o ambiente seja rico em material de escrita, deve ser criada uma área específica para esse propósito, onde fiquem disponíveis e acessíveis materiais de escrita como lápis e folhas, assim como letras e cartões com palavras. Para além disso, o educador deve utilizar a escrita em atividades com as crianças, como fazer o registo de uma saída, ou do que as crianças gostavam de fazer, sendo que elas podem progressivamente participar neste momento de escrita. (Aguiar & Mata, 2021)

Por fim, os educadores devem planejar atividades e aproveitar as oportunidades informais que emergem no contexto das rotinas da sala para promover o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças. Para poderem ajudar as crianças a distinguirem as unidades da linguagem (palavras, sílabas, fonemas) e a prestarem atenção aos sons da linguagem (através de rimas, segmentação de palavras)

(Aguiar & Mata, 2021)

1.3. O papel do educador e da família enquanto mediadores na relação criança-livro

A educação pré-escolar deve oferecer uma educação de qualidade, relativamente à abordagem da leitura e da escrita, para que, as crianças, possam atingir o sucesso educativo e o bem-estar social. (Balça & Leal, 2014)

O educador deve proporcionar às crianças o contacto com o livro e com a leitura/escrita, para que as crianças possam progredir com sucesso relativamente a esta área. Tussi e Rösing (2009) referem que o mediador deve ensinar pelo exemplo, demonstrando uma boa relação com os livros e prazer na leitura. Deve fazê-lo de uma forma lúdica e envolvendo as crianças. (Citado por Balça & Leal, 2014)

Em idade pré-escolar, a leitura não é solitária porque as crianças não sabem ler e necessitam que alguém leia para elas. (Mata, 2008) Sendo por isso, o educador o mediador da relação criança-livro e é este que é observado pelas crianças como sendo um exemplo a seguir. O educador é um modelo para as crianças, é através das interações com ele que as crianças ouvem alguma palavras pela primeira vez, que aprendem regras de estrutura e uso da língua, assim como a forma como se lê. (Sim-sim et al, 2008)

Através do mediador as crianças vão contruindo/formando-se leitores, vão aprendendo a ler, compreendem a funcionalidade da escrita e conhecem algumas regras da mesma. Este processo é importante, para que, na entrada do 1º ciclo do ensino básico, as crianças se sintam motivadas a aprender a leitura e a escrita formalmente. (Balça & Leal, 2014)

O educador deve proporcionar às crianças momentos de exploração de livros em espaços próprios como a biblioteca pública ou a biblioteca da sala/instituição. (Balça & Leal, 2014)

As OCEPE, referem isso mesmo, dizendo que é na idade pré-escolar que as crianças devem começar a contactar com as bibliotecas, para que possam desenvolver hábitos de leitura e o gosto pela mesma. Estas referem também, que o educador deve proporcionar o contacto com diferentes tipos de livro como dicionários, jornais, revistas, etc., para além de contactarem com os livros de literatura para a infância. O educador enquanto mediador da relação criança-livro deve utilizar estratégias de leitura, como por exemplo, ler o título do livro e as crianças dizerem o que pensam que a história trata, pois através das estratégias vai ser promovida a compreensão da funcionalidade da escrita e a estrutura e organização do texto. (Silva et al, 2016)

O educador não deve ser mediador apenas na educação em jardim de infância, mas também na educação em creche. Pois tal como referem as OCP, é importante as crianças desde tenra idade ouvirem histórias e contactarem com livros. As mesmas referem que a criança através de uma história reconhece elementos conhecidos e tem contacto com diversas linguagens como a linguagem verbal, plástica, musical, entre outras. Em creche, o educador deve disponibilizar livros de qualidade adequados à idade de cada grupo de crianças, que contenham imagens reais e familiares para que elas possam explorar tanto sozinhas, como a pares ou com o adulto. Ao terem imagens reais e familiares, as crianças vão progressivamente atribuindo significado às mesmas e associando aos objetos que a rodeiam, conseguindo assim, gradualmente, construir pequenas narrativas utilizando as mesmas e desenvolvendo a sua linguagem oral. (Marques et al, 2024)

Para além do educador ser um mediador da relação entre a criança e o livro a família pode também ser um mediador, proporcionando desde cedo o contacto com os livros e a leitura. A família ao ser parceiro do contexto educativo é um lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura. (Dias & Neves, 2012)

A família pode encarar o livro como mais um brinquedo, colocando assim diversos tipos de livros como livros de pano, de madeira, de cartão grosso, de esponja, etc., com diferentes formatos e cores ao alcance das crianças. Estes devem ser pequenos para que sejam fáceis de manusear pela criança, criando assim, de forma lúdica, o acesso aos primeiros comportamentos leitores. (Balça, Azevedo & Barros, 2017)

Ao longo do tempo a família pode disponibilizar livros diferentes adequados à faixa etária da criança e de acordo com os interesses da mesma. Deve ser disponibilizado um maior número de livros de qualidade para que o desenvolvimento de competências nas crianças a nível da linguagem oral, da leitura e da escrita seja melhor. (Balça, Azevedo & Barros, 2017)

A família é também um exemplo para a criança com os seus comportamentos leitores. (Balça, Azevedo & Barros, 2017) Sendo por isso, importante que as primeiras leituras em família sejam associadas ao prazer, bem-estar e afetos e que possam fazer parte da rotina. (Ramos & Silva, 2014)

A família deve assumir-se como mediador da leitura ao longo do crescimento da criança, lendo para ela, partilhando livros e leituras e proporcionando visitas às bibliotecas e livrarias. (Balça, Azevedo & Barros, 2017)

Para ajudar as famílias, em algumas bibliotecas públicas, foram criadas as bebetecas, onde são realizadas atividades em torno da manipulação de livros e do desenvolvimento da linguagem oral. (Ramos & Silva, 2014)

Os livros podem estar presentes em diversas divisões da casa acessíveis às crianças e podem também fazer parte da rotina das crianças nas férias ou noutras saídas. (Ramos & Silva, 2014)

1.4. A importância da área da biblioteca

A área da biblioteca é um dos espaços mais importantes tanto em creche quanto em pré-escolar.

Segundo Silva (2016) “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.”(Silva, 2016, p.27) Por isso, cabe ao educador adequar o equipamento, materiais e organização desta área em função da faixa etária das crianças e do grupo.

O espaço da biblioteca deve ser um espaço acolhedor, organizado e apelativo. É neste espaço que as crianças podem estabelecer uma relação com os livros, mas para tal é importante também que o educador pense e intencionalize a dinamização desta área.

Post e Hohmann (2011) referem isso mesmo, dizendo que a biblioteca deve ser um espaço acolhedor e que as crianças consigam aceder facilmente aos livros. Referem também que:

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

Estes referem também que esta deve ficar localizada num espaço mais distante de outras áreas de brincar com mais movimento, para que as crianças que estão a utilizar esta área possam estar mais sossegadas. Para além dos livros e do mobiliário de arrumação dos mesmos, esta área também pode conter fantoches, bonecos de pano, que permitem representar personagens de histórias. Referem também a importância do tamanho dos livros que, por serem crianças mais pequenas, para que elas consigam explorar os mesmos sozinhas, devem ser de tamanho menor, assim como o seu material deve ser mais resistente, como por exemplo, livros de pano e de cartão grosso. (Post & Hohmann)

A área da biblioteca deve conter livros de diferentes tipos e formatos (histórias, poesia, lengalenga, dicionários, etc.) e também materiais do quotidiano como revistas, jornais, livros de receitas. A organização e o conteúdo da mesma deve ser feita pelo educador em

colaboração com as crianças, tendo em conta as suas necessidades e interesses para que eles possam ter gosto pelos livros e pela leitura e que façam tanto uso desta área quanto das restantes.

São vários os modelos pedagógicos que defendem a existência da área da biblioteca e o seu papel na aprendizagem das crianças. O MEM refere que para além de livros e revistas este espaço deve conter também trabalhos e projetos produzidos pelas crianças, sendo assim um espaço de documentação. (Niza, 2013) A Pedagogia-em-Participação refere que os bebés e as crianças cultivam o gosto da língua com as conversas, com os livros e a exploração de imagens e narrativas, desenvolvendo também o respeito pelos livros, é também através destes que descobre a existência de diferenças sociais, culturais e étnicas. (Machado e Sousa, 2018)

Em suma, o educador é imprescindível na criação de oportunidades de exploração dos materiais presentes nesta área, pois através da sua intencionalidade e da sua dinamização permite às crianças o contacto com os livros e a leitura, facilitando assim o contacto com a escrita e despertando o interesse para a mesma.

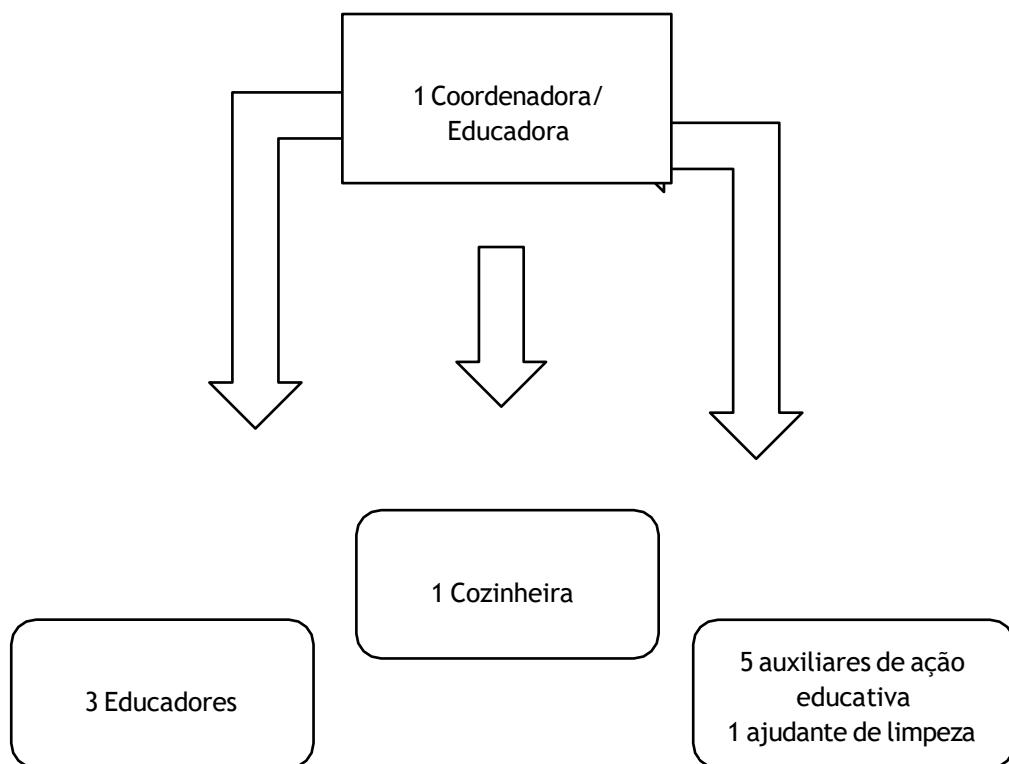
Capítulo 2 – Caracterização dos contextos de intervenção pedagógica

2.1. Contexto de creche

2.1.1. Caracterização da instituição

A instituição onde realizei o estágio localiza-se no centro histórico tendo sido uma antiga habitação. Inicialmente funcionava como um ATL, que durou cerca de 15 anos. Enquanto creche está em funcionamento desde 1997, segundo o projeto educativo da instituição, é uma IPSS e é apoiada pelo Centro Distrital de Segurança Social. O horário de funcionamento é das 7h30 até às 19h.

Dispõe dos seguintes recursos humanos:



A instituição conta apenas com a valência de creche, tendo capacidade para 44 crianças entre os 3 meses e os três anos. É composta por 2 pisos, três salas com os respetivos dormitórios e casas de banho/fraldário, uma cozinha, vestiário, rouparia e escritório. Das

três salas, duas ficam no piso superior, a do berçário e a de 1 ano e no rés de chão fica a dos 2 anos, sendo o acolhimento feito nesta sala, assim como o momento de despedida após as 17h. (Antes desta hora as crianças estão nas respetivas salas)

Para além deste espaço a instituição conta com um espaço exterior, com o chão embrorrachado, e alguns brinquedos, nesse espaço está a ser criada uma pequena horta pelas crianças da sala dos 2 anos, em conjunto com a educadora. Este espaço é maioritariamente utilizado pelas crianças da sala dos 2 anos, e algumas vezes pelas crianças da sala do 1 ano, não tendo sido utilizado pelos bebés, enquanto lá estive.

Esta instituição dispõe de 2 atividades extracurriculares, estando 1 apenas disponível para a sala dos 2 anos, o inglês cantado e a outra disponível para todas as salas, a música. As sessões ocorrem 1 vez por semana e são dadas por 1 professora e um professor, respetivamente.

2.1.2. Caracterização do grupo

Quando iniciei a minha observação, o grupo era apenas composto por três bebés, tendo crescido ao longo do tempo até estarem presentes oito bebés. Atualmente, o grupo é composto por quatro meninas e quatro meninos, dos 6 meses aos 11 meses, idade dos bebés quando terminei a minha prática.

Sendo esta a sua idade ao dia 13 de janeiro de 2025:

Nome:	Data de nascimento	Idade:
B.	29/04/2024	8m 14d
D.	07/01/2024	12m 5d
I.	31/01/2024	11m 12d
M. A.	07/01/2024	12 m 5d
M. J.	02/06/2024	7m 10d
M. L.	28/02/2024	10m 15d
S.	12/04/2024	9m 0d
V.	13/06/2024	7m 0d

O grupo por ter idades variadas, apresenta diferentes competências em diferentes áreas. Ao longo do tempo foi possível ver o seu desenvolvimento nas diferentes áreas presentes nas OCP. Como ser capaz de solicitar apoio ou consolo junto do adulto de referência na **área de bem-estar e saúde**, por exemplo, vir ter com o adulto para o ajudar a alcançar um objeto ou procurar o colo para se consolar. Ou por exemplo, o I, (11m) por vezes puxar-me a bata enquanto estava a preparar o almoço nos pratos, demonstrando assim que necessitava de comer.

Na **área de identidade pessoal, social e cultural** foi onde percebi que todos os bebés tinham adquirido algumas competências e aprendizagens como o reconhecimento do nome, ou ao expressar as suas escolhas ou intenções, por exemplo esticando os braços para pedir um objeto ou quando chora ou sorri perante uma situação. Alguns bebés demonstravam reconhecer-se no espelho e em fotografias assim como reconheciam as suas famílias e também conseguiam identificar alguma parte do corpo. Por exemplo, “M. onde está o teu pé?” e a M. (12m) agarrava um dos pés, demonstrando que estão a adquirir consciência de si e que conseguem identificar algumas características próprias.

Na **área da comunicação, linguagens e práticas culturais** apenas as duas bebés mais novas não gatinhavam ainda nem rebolavam, mas todos já falavam chamando assim a atenção do adulto e dos pares para si e para o que queriam. O S. (9m) era o bebé que mais explorava com a boca, todos os brinquedos ou objetos após serem observados eram levados à boca, a M. L. (10m) também o fazia mas progressivamente começou a explorar os objetos manuseando-os e começou a utilizar menos a boca para as suas explorações. O grupo, por ter idades distintas, vai adquirindo as competências de forma progressiva e vai deixando de ter algumas necessidades, como por exemplo, a sesta a meio da manhã que quando iniciei a minha prática era muito necessária, no final apenas os bebés mais novos necessitavam de a fazer e mesmo esses já nem sempre necessitavam. A necessidade que penso que os bebés têm neste momento é a de poderem explorar, o que com a sala ter tido obras e estar mais pequena não facilita essa exploração, pois os bebés ao gatinharem pela sala acabam por estar todas muitas próximas uns dos outros pelo espaço ser reduzido. Poderia ser aproveitado o espaço exterior que a instituição tem para que os bebés pudessem movimentar-se de forma mais livre.

Quanto ao tempo de frequência da instituição, por ser uma sala de berçário, todos os bebés estão pela primeira vez a frequentar a mesma, sendo que uns estão desde setembro e os mais novos desde novembro. A equipa que acompanha os bebés é composta por uma

educadora e uma auxiliar, sendo que estas irão acompanhar os bebés ao longo do tempo na instituição, passando depois para a sala de 1 ano e posteriormente para a sala de 2 anos.

2.1.3. Fundamentos da ação educativa

A educadora não segue nenhum modelo em específico, baseando a sua prática nas OCEPE e agora com o surgimento das OCP, passará a utilizar estas orientações.

Segundo as OCP, apesar dos princípios e fundamentos presentes nas OCEPE se aplicarem a toda a infância, em creche é necessário contextualizá-los e refletir sobre eles de forma mais específica aos bebés e crianças. (Marques et al, 2024)

Por isso os fundamentos presentes nas OCP são os seguintes: imagem de bebé e criança competente e participante; centralidade das relações e interações; parcerias com as famílias e a comunidade; abordagem holística e integrada.

A minha ação educativa baseou-se nestes princípios, por isso irei agora aprofundar o contexto de cada fundamento/princípio e ligar o mesmo com o que fiz na minha prática.

O princípio da imagem de bebé e criança competente refere que os bebés e as crianças são sujeitos e agentes do seu processo educativo tendo por isso potencial e competência para participarem no mesmo. Estes são cidadãos com o direito de participarem em ações e decisões que afetem o seu quotidiano, sendo por isso necessário criar relações e ambiente onde sejam respeitados o valor intrínseco de cada criança, o seu ritmo, as suas necessidades e preferências de forma individual e o seu papel ativo no seu processo de construção da sua identidade. (Marques, A., 2024)

Neste sentido, a minha ação baseou-se em entender as necessidades e ritmos de cada bebé, tentando respeitar cada um individualmente, por exemplo, no momento da refeição, onde o I. (11m) demorava algum tempo a comer e comia pequenas quantidades de cada vez, ao não insistir que ele comesse mais depressa ou em quantidades maiores de cada vez, tornando este momento difícil, consegui respeitá-lo e ele atualmente já come mais quantidade e mais rápido do que antes, mas ao seu ritmo e fez com que hoje, seja ele a pedir quando quer comer, puxando a minha bata. Conseguí ao longo das semanas perceber uma evolução deste durante o momento da refeição, passou de um bebé que se recusava a comer e que chorava bastante durante este momento, para um bebé que já vai mostrando algum prazer em comer e que até brinca durante este momento palrando para que eu fale e brinque com ele.

“Depois ao almoço, onde pensei que iria recusar comer ou comer muito pouco, até me surpreendeu, comeu relativamente bem, demorando o seu tempo como habitual, mas ainda assim diminuiu o tempo que costumava demorar a comer, ainda choramingou um pouco durante o momento da refeição, mas estava mais calmo.” (Nota de campo – 25/11/2024)

O segundo princípio centralidade das relações e interações refere a importância da construção de relações de respeito, afeto e encorajamento. O educador tem um papel central de criar e manter relações positivas e seguras com cada criança de forma individualizada. Para que sejam criadas relações de confiança é importante reconhecer e valorizar as características de cada criança. Ao observar as crianças e interpretar as suas respostas quer sejam verbais ou não verbais dando respostas ao encontro do que elas comunicam, permite que as crianças ganhem confiança e que consigam prever e controlar o seu mundo. (Marques, A., 2024)

Neste princípio, no decorrer da minha ação, tentei criar relações de confiança com os bebés e responder às suas necessidades, adequando a minha ação às características de cada um e aos seus ritmos.

O terceiro princípio parcerias com as famílias e a comunidade aborda a importância da relação com as famílias e com a comunidade. A relação com as famílias deve ser uma relação de parceria onde ambos os contextos dão a sua contribuição, ou seja, a família ajuda a creche a conhecer a criança e a creche apoia as famílias na educação das crianças proporcionando experiências positivas às mesmas. Nesta parceria, ocorre a partilha de valores, expectativas e práticas de cada contexto, sendo importante cada família ser respeitada pela sua cultura e necessidades. A comunicação entre ambas deve ser aberta para permitir que cada parte compreenda o seu papel e que exista uma visão partilhada da educação da criança. (Marques, A., 2024)

Na minha ação educativa tentei estabelecer uma relação de parceria com as famílias, pedindo-lhes, por exemplo, fotografias de família para poder ter na sala, pedindo-lhes ajuda para realizar uma saída, não só para que fosse possível realizar uma saída mas também para que pudessem participar numa atividade pensada e desenvolvida por mim. Para além disto também comunicava diariamente com algumas famílias, fazendo o acolhimento das famílias e recolhendo informação de casa e ao entregar as crianças ao final do dia, descrevendo como foi o dia, a sua alimentação e sono. Apesar de ter realizado estes diálogos com as famílias e ter estabelecido parcerias com as mesmas, penso que poderia ter desenvolvido mais este aspeto, incentivando os pais a participarem no dia a

dia dos bebés e arranjando estratégias para que todos pudessem participar de acordo com a sua disponibilidade.

Para realizar a saída à comunidade, foi necessário primeiramente perceber a disponibilidade de cada família e organizar a saída de forma que todos se sentissem confortáveis com a mesma, por exemplo, por questões de logística como referi na seguinte nota de campo:

“Optamos por fazer a saída à praça do Giraldo, por questões de tempo e de acessibilidade, pois o pai da M. (10m) e do D. (10m) por ter um carrinho de gémeos era mais difícil andar pelas ruas de Évora e assim conseguia parar o carro lá perto e andar pouco com o carrinho. Combinámos alguns pontos para nos irmos juntando de forma a ser mais fácil para todos e fomos até à Praça do Giraldo, durante o percurso os pais foram conversando entre eles e connosco.”(Nota de campo – 27/11/2024)

No **quarto e último princípio abordagem holística e integrada** defende-se que a criança deve ser compreendida como ser integral, valorizando-se as diferentes dimensões (física, emocional, social e cognitiva) da sua aprendizagem e desenvolvimento. Este implica também reconhecer que educação e cuidados são inseparáveis, o que significa que não é só focarmo-nos nas necessidades físicas dos bebés e crianças mas também reconhecer que têm outras necessidades e dar resposta às mesmas. Deve-se ter em consideração as iniciativas, disposições, interesses e necessidades individuais dos bebés e das crianças. Através da observação e da reflexão, quer individual, quer em equipa, permite que as decisões tomadas estejam em sintonia com as preferências, os ritmos e os estados emocionais de cada criança. O brincar deve ser o elemento central em especial nesta fase, pois é através dele que as crianças desenvolvem múltiplas aprendizagens, quer seja o brincar o seu corpo, com um adulto de referência ou objetos e até no jogo simbólico, nas crianças mais velhas que permite desenvolver a sua imaginação. (Marques, A., 2024)

Tenho maior dificuldade em relacionar este princípio com a minha ação educativa, pois apesar de o compreender não consigo dar exemplos concretos da minha ação educativa. Tentei sempre respeitar cada bebé e decidir de acordo com os seus ritmos e preferências através daquilo que observava no dia-a-dia.

2.1.4. Organização do cenário educativo

2.1.4.1. Organização do espaço e materiais

O espaço da sala é um pouco reduzido, tendo ficado ainda mais reduzido pelas obras que ocorreram, ou seja, para aumentarem o espaço do dormitório, diminuíram o espaço da sala. A planta do espaço antes das obras (fig1), retirada do projeto pedagógico da sala, após as obras foi criada uma parede na zona das prateleira e a porta ficou mais dentro da sala.

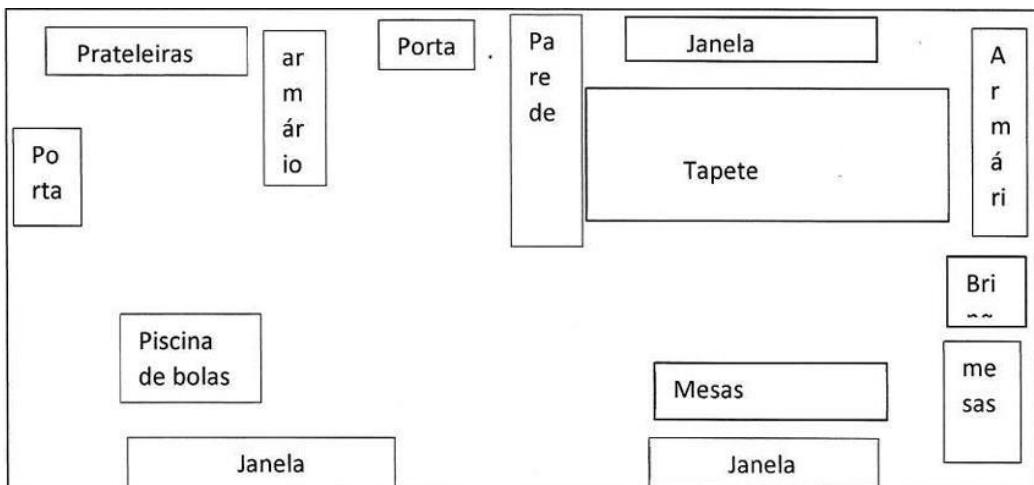


Fig. 1 – Planta da sala no inicio do ano letivo

O berçário encontra-se dividido em três divisões: a sala de atividades/refeições, o espaço de repouso com os berços e o fraldário.

Na entrada da sala, estão colocados os cabides de cada bebé devidamente identificados (fig. 2) e um cartaz com as fotografias dos bebés atualmente a frequentar o berçário. (fig. 3) Para além disso estão expostas as criações dos bebés realizadas durante a minha prática. (figs. 4 e 5)



Fig. 2 – Cabides dos bebés identificados



Fig. 3 – Fotografias dos bebés do berçário



Figs. 4 e 5 – Criações dos bebés expostas à entrada da sala

Neste momento a sala de atividades/refeição contém um espaço de refeição com cadeiras e mesas adequadas aos bebés (ver figs. 6 e 7), incluindo espreguiçadeiras que servem para o momento da sesta de manhã e também para as refeições para os bebés que ainda não se sentam bem. Conta com um espaço de apoio ao adulto onde estão os biberons da água, babetes, materiais diversos como tintas, pinceis, etc., e onde estão também alguns livros. (ver figs. 8 a 10) Sendo que este espaço de apoio onde estão os biberons, materiais diversos e livros, com as obras deixou de existir pois foi criada uma parede precisamente onde esse espaço estava, que irei mostrar mais à frente.



Figs. 6 e 7 – cadeiras e mesas de refeições



Figs. 8 e 9 – Espaço de apoio ao adulto com biberons de água, babetes e materiais diversos

Fig. 10 - Livros

O espaço principal da sala é a zona do tapete de atividades, onde estão dispostas diversas almofadas e um conjunto de brinquedos diversos, nesta zona está também um espelho na parede colocado à altura dos bebés (figs. 11 e 12) e a zona de aniversários. (fig.13)

Para além disso, após a minha intervenção, este espaço conta também com fotografias dos bebés (fig. 14) e das suas famílias (fig.15)



Figs. 11 e 12 – Tapete de atividades, brinquedos, almofadas e espelho



Figs. 13 – Mapa de aniversários



Fig. 14 – Fotografias dos bebés



Fig. 15 – Fotografias dos bebés com as famílias

Para Barbosa (2010):

Quando as crianças ficam muitas horas num espaço de vida coletiva, é interessante que se institua um lugar para colocar as coisas que vem de casa como, por exemplo, as fotos da criança e da família, os brinquedos, e outros objetos que criam um “oásis” de singularidade na vida e no espaço coletivo. (p.8).

Por pensar de forma semelhante à autora decidi introduzir as fotografias dos bebés e das respetivas famílias, de modo que os bebés se pudessem sentir mais próximos de casa e que com o passar do tempo, vão progressivamente reconhecendo-se a si próprios e às suas famílias. As fotografias das famílias surgiu também como forma de interagir com as famílias e de fazer com que elas participem no contexto escolar dos bebés, sendo esta, uma forma fácil delas participarem proporcionando que todas possam participar e nenhuma se sinta excluída.

Numa das paredes está colocada a informação sobre o que cada bebé já pode comer (fig.16) e pela sala estão diversos objetos/brinquedos que estimulam as crianças a movimentar-se e desenvolverem as suas competências. (fig. 17) Também existe um espaço mais livre na sala, que contém uma mesa pequena e será ajustado consoante as necessidades e a evolução dos bebés. (fig.18) Após as obras, a mesa presente neste espaço passou temporariamente para o dormitório e na sala ficou a piscina de bolas e duas espreguiçadeiras elétricas oferecidas por uma família de uma das crianças. (fig.19 e 20)



Fig. 16 – Alimentos que os bebés já comem



Fig. 17 – Decorações/brinquedos pela sala



Fig. 18 – Mesa e espaço livre da sala



Figs. 19 e 20 – Espaço livre da sala e piscina de bolas – pós-obra



No geral o espaço da sala, é um espaço pequeno e que ao invés de obras para ficar mais pequeno deveria ter tido obras para ficar mais amplo. Ao ser um espaço pequeno e conter tantos objetos, materiais e brinquedos faz com que o espaço livre para os bebés poderem gatinhar e desenvolver diversas competências ao nível motor seja ainda mais reduzido. No espaço principal da sala, o chamado tapete de atividades, deveria conter menos almofadas de modo que os bebés pudessem ter mais espaço para chegar ao espelho (que deveria ter uma barra para os bebés se puderem agarrar e tentar pôr de pé) e às fotografias presentes na parede, ou simplesmente para poderem rebolar e gatinhar. Assim como o espaço restante da sala deveria ter menos objetos, como por exemplo uma da

mesas de refeições que não é utilizada, assim a outra poderia ficar junto da parede e a sala já tinha mais espaço livre. Este espaço e a sua organização deveria ser repensado de forma a poder proporcionar mais desafios aos bebés e também promover o seu movimento.

No espaço de repouso, dormitório, estão presentes oito berços e alguns objetos que tocam música e sons adequados aos bebés e que os pode ajudar a relaxar neste momento. (fig. 21 e 22)



Figs. 21 e 22 – Espaço de repouso

No fraldário encontram-se cabides identificados com o nome de cada um para colocar a mochila com mudas de roupa, assim como uma prateleira pertencente a cada bebé com os produtos necessários à sua higiene, este tem uma janela que dá para o espaço de repouso, permitindo assim que o adulto enquanto realiza a higiene a um dos bebés possa observar, quando necessário, os que se encontram nos berços. (figs. 23 a 26)



Fig. 23 - Fraldário



Fig. 24 – Prateleira com os produtos de higiene de cada bebé



Fig. 25 – Muda fraldas com janela para o espaço de repouso



Fig. 26 – Cabides com muda de roupa de cada bebé

Quanto ao espaço exterior, este é um espaço amplo (fig. 27), de chão embrorrachado e contém alguns materiais e brinquedos, como um escorrega, uma casa e alguns triciclos. (fig. 28) Este espaço tem também uma pequena horta em construção, pelas crianças da sala dos 2 anos e respetiva educadora. Por ser um espaço amplo, permite inúmeras formas de utilização, mas na grande maioria das vezes é usado apenas pela sala dos 2 anos, nunca foi utilizado pela sala do berçário enquanto lá estive e foi poucas vezes utilizado pela sala de 1 ano. Penso que esta questão possa estar relacionada com questões de logística, pois tanto a sala de berçário, como a de 1 ano ficam no 1º andar, apenas a sala de 2 anos fica no mesmo patamar que o espaço exterior. E como existe pouco pessoal auxiliar fica mais complicado para trazer 16 crianças de 1 ano ou 8 bebés para este espaço. Relativamente ao bebés, também penso ser uma questão de rotina, pois os bebés vão chegando até às 9h30/9h45 e inicialmente faziam uma sesta a meio da manhã, sendo que acordavam perto da hora de almoço, sobrava pouco tempo para vir para o exterior.

Ainda assim penso que pelo menos 1 a 2 vezes na semana seria possível a instituição organizar os adultos para que tanto os bebés como as crianças de 1 ano pudessem usufruir deste espaço, que proporciona tantas ou mais aprendizagens do que o espaço da sala.

Para além desta possibilidade, também deveria ser pensada uma nova organização do espaço e de materiais, por exemplo, introduzir uma caixa de areia, que é algo simples mas que proporciona diversas brincadeiras e aprendizagens às crianças. A importância deste espaço é referida ao longo das OCP, mas ressalto a seguinte afirmação, que descreve algumas das potencialidades deste espaço:

“Este espaço oferece múltiplas possibilidades de observação e exploração para as crianças do ponto de vista do mundo físico, através da incorporação de elementos com potencial multissensorial (por exemplo, sons, cores e aromas variados) e que constituam desafio às possibilidades motoras da criança (por exemplo, através da preferência por superfícies naturais ou da criação de desníveis no solo. (p. 48)



Fig. 27 – Espaço exterior amplo



Fig. 28 – Espaço exterior com escorregas, casa e triciclos

2.1.4.2. Organização do tempo

A rotina diária foi retirada do projeto pedagógico da sala, sendo esta uma rotina flexível de acordo com as necessidades dos bebés.

7.30-9.30	Acolhimento das crianças (brincadeira livre)
9.30-10.30	Atividades programadas
10.40-11.40	Almoço
11.40-12h	Higiene
12h-15h	Sesta
15h-15.30	Lanche
15.30-16h	Higiene
16h-19h	As crianças aguardam que os pais os venham buscar (brincadeira livre)

Para além desta rotina, há duas atividades extracurriculares, a música que está disponível para todos e o inglês cantado que está apenas disponível para a sala dos 2 anos. As sessões de música ocorrem à quinta-feira iniciando com o berçário às 9h30, depois segue-se a sala de 1 ano às 10h e por fim a sala de 2 anos às 10h30. Já o inglês cantado ocorre às segundas às 10h.

O acolhimento das crianças é realizado nas sala dos 2 anos por duas auxiliares ou por uma auxiliar e um dos educadores, mediante imprevistos ou férias por parte de alguma das auxiliares. Por volta das 9h, cada educador segue com as crianças para a respetiva sala onde realiza o acolhimento das crianças que chegam mais tarde. Este acolhimento é feito tanto pela educadora, como pela auxiliar ou por mim.

Após todas os bebés chegarem e brincarem um pouco livremente, era feita uma sesta por todos ou quase todos os bebés, inicialmente todos necessitavam deste momento de repouso. Com o passar do tempo os bebés foram deixando de dormir por já não necessitarem e por isso ficavam a explorar o seu corpo, o espaço e os brinquedos da sala. Por volta das 10h são realizadas atividades programadas quer sejam dirigidas quer sejam de exploração livre. Após a realização da atividade os bebés são preparados para o almoço, sentamo-los nas cadeiras de refeição ou nas espreguiçadeiras consoante a sua idade e se sentam sozinhos ou não e são colocados os babetes. Após este momento cada uma dá a refeição a um bebé, dedicando o tempo necessário a cada bebé, falando com ele sobre o momento da refeição, e depois de terminar passa para outro bebé, até todos terem feito a refeição. Terminado este momento, por vezes, os bebés podem brincar um pouco outras vezes é feita logo a higiene. Também durante o momento da higiene vou falando com os bebés, pedindo ajuda aos que conseguem, para segurar a fralda e vou conversando sobre o que estou a fazer “Agora a Luciana vai lavar a cara da M. e as mãos”. Realizado o momento de higiene os bebés brincam um pouco na sala e depois um a um são levados até ao respetivo berço, onde são aconchegados e embalados até adormecerem, isto acontece por volta das 12h. Por volta das 14h os bebés começam a acordar, e são levados para a sala, onde podem brincar um pouco no tapete de atividades. Por volta das 14h30 começamos a preparar o lanche e vamos dando aos bebés que já estão acordados, até que todos estejam acordados e tenham lanchado. Quando todos terminam de lanchar é feita a higiene novamente e depois os bebés ficam a brincar pela sala até um familiar os vir buscar. Alguns bebés saem entre as 15h30 e as 16h, por isso pelas 16h levamos os bebés que ainda estão presentes até à sala de 1 ano, passando depois por volta das 17h para a sala dos 2 anos onde ficam até que

os familiares os vão buscar. Durante este momento entre salas os bebés vão brincando e explorando os espaços das mesmas.

2.1.4.3. Organização do planeamento e da avaliação

O planeamento foi feito em conjunto com a educadora cooperante e com a auxiliar educativa da sala, partindo do que observei dos bebés, dos seus interesses e das festividades e atividades planeadas pela instituição.

A avaliação por parte da educadora ocorre através da observação direta do bebé, de registos diários acerca do dia a dia do bebé, como comeu, se dormiu bem ou mal, etc. e dos registos de adaptação que são feitos ao longo do 1º mês do bebé na creche, onde é descrito se o bebé se está a adaptar, se interage com o adulto e com os outros bebés, etc. Através de reuniões pedagógicas e com os encarregados de educação, assim como conversas diárias com as famílias de forma informal.

Para avaliar utilizei a observação, as notas de campo e reflexões, fotografias e vídeos e recorri às OCP.

2.1.5. Interações com a família e comunidade

Algo que retirei da brochura “Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância” de Mata (2021) foi a importância de envolver as famílias, estas devem participar, mas não é necessário que todas participem exatamente da mesma forma, a participação deve ser adequada a vida de cada família, assim como aos seus valores, cultura, etc.

Durante a minha intervenção, pedi aos pais fotografias de família e que ajudassem numa saída ao exterior, tendo sempre em conta que poderia haver famílias que não pudessem ou não quisessem participar, mas as famílias demonstraram-se sempre disponíveis para participar segundo a sua disponibilidade. Para além disso, falei com as famílias diariamente, mediante a sua disponibilidade, sobre como estava o bebé, se havia algo a ter em atenção, etc.

A educadora pede alguns materiais às famílias para realizar atividades na sala, ou pede aos pais que realizem uma atividade em casa para trazerem para a creche como por

exemplo, um presépio feito com materiais reciclados. Para além disso, as famílias irão participar através do sorteio da roleta feito quinzenalmente, com o objetivo de envolver as famílias e trazê-las à sala com uma atividade preparada por si.

A relação e interação com a comunidade realizada por mim foi feita na saída ao exterior, que tenho a noção de que foi muito pouco, mas foi o possível tendo em conta diversos fatores. Já a educadora, pretende fomentar essa relação com a comunidade realizando saídas a espaços próximos da comunidade e alargando assim os contactos com a mesma.

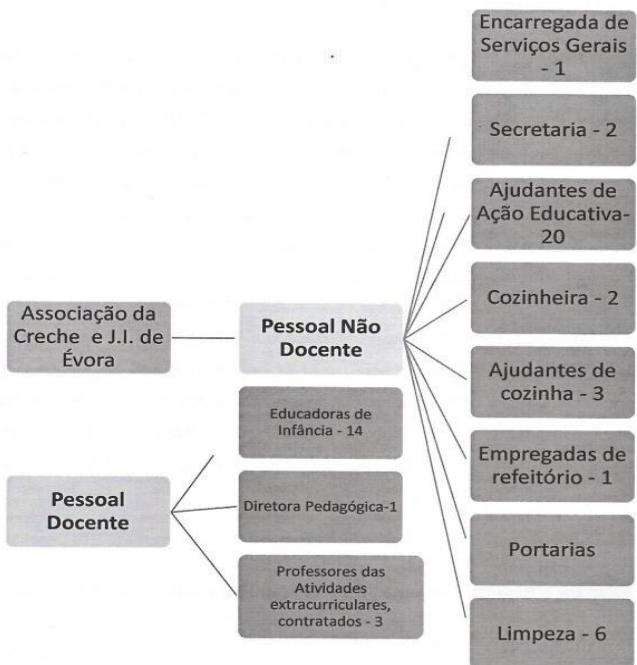
2.2. Contexto de jardim de infância

2.2.1. Caracterização da instituição

A instituição onde realizei o estágio situa-se no centro histórico e é subsidiada pelo Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social de Évora e Ministério da Educação, esta abrange todos os estratos sociais.

De acordo com o projeto educativo da instituição, a mesma é uma IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) com estatuto de utilidade pública, foi fundada em 1917 e é inspirada em bases católicas. Aquando da sua fundação, esta instituição era denominada “Creche e Lactário” e acolhia crianças carenciadas em regime de internato, apoiava também famílias em situação precária fornecendo também leite e derivados aos recém nascidos. Em 1969, os estatutos sofrem uma alteração e a instituição passa a denominar-se pelo nome que mantém atualmente, aquando dessa alteração passam a dirigir a instituição uma diretora de estabelecimento e uma diretora pedagógica, atualmente o primeiro foi extinto e criado um cargo, o de encarregada de serviços gerais. Esta instituição dispõe dos seguintes recursos humanos:

Recursos Humanos:



A instituição conta com as valências de creche e jardim de infância, tendo a primeira capacidade para 108 crianças e a segunda para 155 crianças. A valência de creche, dos 4 meses aos 3 anos, conta com sete salas disponíveis sendo estas: sala dos pintinhos, sala dos gatinhos, sala dos patinhos, sala dos coelhinhos, sala azul, sala amarela e sala encarnada, as duas primeiras salas são berçários. A valência de jardim de infância, dos 3 aos 6 anos, conta com oito salas disponíveis sendo estas: sala verde, sala das flores, sala laranja, sala das tulipas, sala dos malmequeres, sala primavera, sala rosa e sala dos girassóis, sendo as duas últimas salas para os grupos de crianças que frequentam a instituição pela última vez (crianças que fazem 6 anos naquele ano letivo).

Esta dispõe de alguns espaços comuns que podem ter utilização por horário/rotina como o ginásio, o refeitório e a sala das ciências (ainda que esta não seja totalmente utilizada seguindo horários) ou outros espaços de utilização mais livre como a biblioteca e o espaço exterior (apelidado de quintal).

Esta instituição conta com três atividades extracurriculares, sendo uma de caráter obrigatório e duas de caráter opcional. A de caráter obrigatório é a expressão motora que é frequentada por crianças entre os 4 e os 6 anos de idade. As de caráter opcional são a sensibilização para a música e a iniciação ao inglês, sendo, respectivamente, dos 4 meses aos 6 anos e a outra dos 4 anos aos 6 anos, as de caráter opcional têm um valor mensal.

Numa das minhas reflexões refleti sobre a atividade extracurricular da sensibilização para o inglês “A professora coloca várias músicas alusivas a um tema e as crianças vão repetindo em conjunto com a música e com a professora, na sessão de hoje falaram sobre os números, as cores e as emoções. Quando questionadas pela professora algumas crianças conseguem responder ao que a professora pergunta, como por exemplo os números de 1 a 10, outras crianças necessitam de alguma ajuda e outras têm vergonha e não se sentem à vontade para responder. A aula terminou com uma atividade de pintar um desenho, neste caso uma maçã que tinha de ser pintada de “Red” (vermelho).

Apesar de ser uma atividade extracurricular, quase todas as crianças estão inscritas, sendo que apenas uma criança não está, durante a sessão de inglês essa criança costuma ficar a brincar na área da garagem que é fora da sala, ou vai para a sala ao lado com a outra educadora. Penso que poderia existir esta opção extracurricular, mas que pudesse ser noutro horário, porque assim as crianças que não a frequentam ainda estão na instituição e são de certa forma excluídas e ficam restritas a um pequeno espaço.” (Nota de campo - 4/03/2024)

No caso da minha sala, apenas uma criança não participa na atividade extracurricular, mas noutras salas são mais crianças, que durante este tempo, ficam privadas de poder brincar de forma livre e têm de brincar noutro espaço muito restrito. Existe um espaço na instituição denominado de sala de inglês que é um espaço também pequeno, mas que nunca o vi a ser utilizado para as sessões de inglês, se existe este espaço, ao utilizá-lo as crianças que não participam na sessão poderiam brincar de forma livre na sua sala.

Quanto às parcerias com a comunidade esta instituição tem diversas, mas aqui irei apenas salientar as que me parecem mais relevantes e as que pude usufruir enquanto estive na instituição, sendo essas a Biblioteca Municipal de Évora e a Fundação Eugénio de Almeida.

Quanto aos modelos pedagógicos utilizados, a instituição não se rege apenas por um, utilizando princípios de três modelos diferentes: o modelo High Scope, o modelo do movimento da escola moderna e o modelo de trabalho por projeto.

2.2.2. Caracterização do grupo

Quando terminei a prática, o grupo era composto por 16 crianças, sendo seis do sexo masculino e dez do sexo feminino. Apesar da sala inicialmente ser composta por crianças

entre os 4 e os 5 anos, com as crianças que entraram quase no final do ano letivo, o grupo passou a ter idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

À data de 1 de junho, estas eram as idades das crianças:

Nome:	Idade:
A.	6A e 3m
C. R.	4A e 11m
C.	5A e 1m
D.	5A
E.	5A e 5m
H.	5A e 5m
J. M.	5A e 4m
L. B.	5A
L. P.	5A e 5m
L. T.	5A
M. P.	4A e 8m
M.	3A e 6m
M. M.	5A e 2m
R. M.	4A e 7m
R.	5A e 1m
S.	5A e 5m

Quanto ao tempo de frequência da instituição, duas crianças entraram para a instituição em setembro, e três entraram no final de abril-início de maio, as restantes frequentavam a instituição pelo menos há dois anos.

O grupo é bastante autónomo na sua rotina, sendo apenas necessário, por vezes, orientar o grupo para certos momentos da rotina. Demonstram muito interesse e curiosidade pelo que os rodeia e pela novidade, são bastante ativos e demonstram maior interesse pelos momentos de exploração/reflexão de grande grupo.

A maioria das crianças demonstra um grande interesse pela jogo dramático, sendo por isso a área mais escolhida por todos, a área do faz-de-conta, a segunda área com mais interesse é a área do conhecimento do mundo, onde as crianças gostam bastante de explorar o meio natural e descobrir mais sobre o mesmo, através de experiências. A área

que observei que as crianças tinham menos interesse e que inicialmente não pareciam ser muito estimuladas era a área da leitura e escrita, inicialmente observei que a maioria das crianças não estava habituada a escrever o seu nome, por exemplo, nos seus desenhos, tendo com o tempo começado a incentivá-los em conjunto com a educadora a fazerem tentativas de escrita, no final da minha prática quase todas as crianças conseguiam escrever o seu nome sem auxílio.

Quanto aos intervenientes da sala, a educadora acompanha o grupo há 3 anos, sendo este o 3º ano, e a auxiliar acompanha as crianças desde o início, ou seja, acompanha aqueles que entram para o berçário há 5 anos.

2.2.3. Fundamentos da ação educativa

O modelo curricular utilizado pela educadora é o modelo High Scope em conjunto com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Este modelo tem como base a roda da aprendizagem que representa os cinco princípios orientadores desta abordagem. (ver fig. 29)

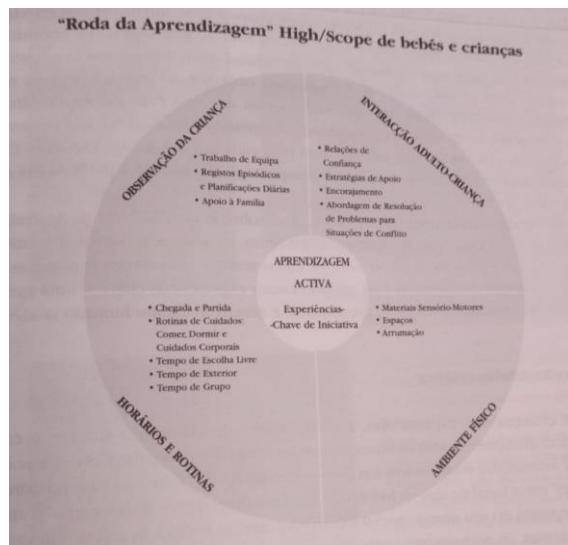


Fig. 29 - Roda da aprendizagem

Os cinco princípios orientadores presentes na roda da aprendizagem são:

- Aprendizagem ativa
- Interação adulto-criança
- Ambiente físico
- Observação da criança
- Horários e rotinas

O princípio da aprendizagem ativa é o centro da roda sendo à volta deste que todos os outros se desenvolvem, este rege-se por sete experiências chave, sendo elas:

- Sentido de si próprio;
 - Relações sociais;
 - Representações criativas;
 - Movimento;
 - Comunicação e linguagem;
 - Exploração de objetos;
 - Noção de quantidade, número, tempo e espaço.

(Hohmann & Post, 2000, p.10-12)

Durante a minha prática segui os princípios presentes nas OCEPE e tentei seguir os da abordagem High Scope, que a educadora utiliza no dia-a-dia. A minha ação educativa foi tentar educar para o desenvolvimento, não me foquei tanto no que as crianças sabiam ou não e tentei estimular o seu desenvolvimento a diversos níveis: social, cognitivo, motor e da linguagem.

2.2.4. Organização do cenário educativo

2.2.4.1. Organização do espaço e materiais

O espaço da sala é muito pequeno, por isso, foi necessário colocar algumas áreas fora da sala, no espaço da sala estão presentes: a área de grande grupo, composta por almofadas que são dispostas consoante o necessário e depois são arrumadas; a área da expressão plástica; a área da leitura e escrita; a área dos jogos e a área do conhecimento do mundo e matemática. (ver fig. 30)



Fig. 30- Planta da sala

Para além disto a sala conta com algumas mesas para realização de atividades e outras brincadeiras, contém o mapa de presenças (figs. 31 e 32), o mapa do tempo (fig. 33), o mapa de tarefas (fig. 31), o mapa de aniversários (fig. 34) e o calendário (fig. 35) e também um placar (fig. 36) para afixar desenhos feitos pelas crianças e documentação necessária para apoio, como a planificação semanal, o projeto pedagógico da sala e outras informações relevantes.



Fig. 31 - Mapa de tarefas e mapa de presenças (antigo)



Fig. 32 - Mapa de presenças (atual)



Fig. 33 - Mapa do tempo

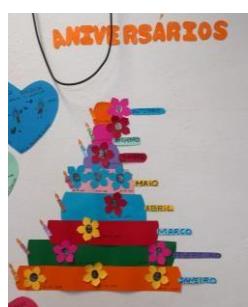


Fig. 34 - Mapa de aniversários



Fig. 35 - Calendário com dia, dia da semana, mês e ano



Fig. 36 - Placar de exposição

Fora do espaço da sala, estão presentes as áreas: da biblioteca; das construções e garagem e da casinha (faz-de-conta), para além disso conta com os cabides das crianças (fig. 37), identificados com fotografia e na outra parede conta com um espaço para colocar documentação exposta (fig. 38), realizada pelas crianças e pela educadora. Cada área da sala, tem identificado o número de crianças que pode estar presente na mesma (fig. 39), sendo que as crianças já conseguem elas próprias perceber quando uma determinada área está completa e quantas crianças estão na mesma.



Fig. 37 - Cabides das crianças



Fig. 38 - Parede para expor documentação pedagógica



Fig. 39 - Identificação do número de crianças em cada área

A área de grande grupo (fig. 40) é composta por almofadas que são dispostas consoante o necessário e depois são arrumadas quando termina a reunião. Este espaço serve como um espaço de comunicação entre todos e de reflexão, apesar de às vezes ser difícil comunicar porque as crianças têm dificuldade em estar algum tempo sentadas, concentradas e de esperar a sua vez de falar.



Fig. 40 - Área de grande grupo

A área de expressão plástica (fig. 41) contém uma tela com diversas tintas disponíveis e pincéis, contém também diversos materiais como cola, tesoura, folhetos e plasticina. Nesta área os materiais estão num móvel à altura das crianças, aqui cada criança também tem disponível um copo identificado com o seu nome onde estão os seus lápis que pode utilizar para realizar desenhos ou outras produções. Apesar de existir a tela (fig. 42) nunca a vi ser utilizada por parte da educadora e também nunca me ocorreu utilizá-la, refletindo agora, penso que poderia ter feito uso da mesma e proporcionar a exploração das tintas às crianças de uma forma diferente.



Fig. 41 – Área da expressão plástica



Fig. 42 – Tela de pintura com tintas

A área de leitura e escrita contém dois cestos, um com folhas para escrita, jornais e folhetos para recorte, outro tem letras em 3D para poderem utilizar nos seus processos de escrita e tem também um copo com lápis de carvão que podem utilizar para escrever. Esta área era utilizada algumas vezes, mas maioritariamente pelas mesmas crianças, C. R., J. M, H., M.M. e S.

A C. R. gostava de utilizar as letras para desenhar as suas formas como se pode ver na figura 43 e o H. gostava de copiar as letras de forma semelhante à que está na parede (fig.44).



Fig. 43 – Área da leitura e escrita



Fig. 44 – C. R. a utilizar a letras 3D para escrever

A área dos jogos (fig.45) contém diversos jogos como puzzles, jogos de encaixe e associação, quer com letras quer com números, jogos de cores e padrões, jogos de enfiamentos e etc. Esta área era também uma das mais procuradas pelas crianças, continha diversos jogos e explorei-a com as crianças algumas vezes, através dos jogos com padrões, dos jogos de associação e de madeira.



Fig. 45 – Área dos jogos

A área do conhecimento do mundo e matemática (fig. 46) contém uma mesa com alguns jogos matemáticos (puzzles com contagens, jogos com formas geométricas) e também umas lupas com diversas cores, sendo aqui que se realizam algumas experiências envolvendo água e outras. Esta área era uma das menos procurada pelas crianças, sendo por vezes utilizada para brincar com os brinquedos de casa ou com os jogos da área dos jogos. Durante a minha intervenção, apesar de utilizar conteúdos da área do conhecimento do mundo, acabei por fazer as experiências sempre nas outras mesas e nunca neste espaço. E também nunca planifiquei a exploração da matemática de forma mais direta e em que pudesse utilizar os materiais disponíveis nesta área.



Fig. 46 – Área do conhecimento do mundo e matemática

A área do faz-de-conta (figs. 47 e 48) contém diversos materiais para realizar o jogo simbólico, dispõe de uma mesa com algumas cadeiras, alimentos de plástico/madeira,

loiça, roupa diversa, alguns eletrodomésticos, bonecas, etc. Esta é a área que as crianças mais gostam e a mais procurada por todos, aqui as crianças gostam de imitar situações do quotidiano e por vezes quando as observava reparava que recriaram situações e o modo de comunicar que eu e a educadora utilizamos, levando me assim a refletir o modo como comunicava com elas.



Figs. 47 e 48 – Área do faz-de-conta

A área das construções e garagem (fig. 49) dispõe de peças de lego, materiais de construção como martelo e outros, animais, carros de diversos tamanhos e etc. Nesta área as crianças brincam sobretudo com os carrinhos e os materiais de construção, acabando por brincar mais com os legos no período da tarde em que os podem levar para a sala para brincar. Quando brincam com os legos e constroem, as crianças desenvolvem bastante a sua imaginação, pois dão vida às suas construções, dizendo que criaram um barco, um castelo, etc.



Fig. 49 – Área das construções e garagem

A área da biblioteca (figs. 50 e 51) é composta por uma estante com diversos livros que estão ao alcance das crianças e também por uma almofada comprida onde as crianças se podem sentar a ver os livros. Esta área sofreu alterações durante a minha prática, por isso, irei demonstrar como estava inicialmente e como está atualmente. Inicialmente, quando comecei a intervir esta área era uma das menos procurada, pela sua forma de organização as crianças tinham dificuldade em mantê-la organizada e acabavam por perder o interesse na mesma. Planifiquei algumas intervenções nesta área em conjunto com as crianças e no final consegui ver algumas diferenças, as crianças já procuravam esta área e algumas passavam lá bastante tempo a ver os livros.



Fig. 50 – Área da biblioteca (antiga)



Fig. 51 – Área da biblioteca (atual)

Para além do espaço da sala, existe o espaço do ginásio, que pode ser utilizado por todas as salas de forma livre, apesar de poder ser utilizado de forma livre, ele é maioritariamente utilizado para as sessões de expressão motora e de expressão musical pelas salas de pré-escolar da instituição. Não sobrando por isso, muito tempo livre para cada sala o utilizar livremente.

Por fim, temos o espaço exterior, que apesar de ser um espaço relativamente maior do que os das salas, como é utilizado por diversas salas ao mesmo tempo acaba por se tornar pequeno.

O espaço exterior é um espaço educativo com diversas potencialidades e oportunidades educativas, podendo ser realizadas neste espaço as mesmas atividades que são normalmente realizadas no espaço da sala. (Silva, 2016)

Este espaço contém um escorrega grande e um castelo de plástico, na parte mais inferior (fig. 52), e na parte superior contém um escorrega mais pequeno e alguns materiais e

jogos, como pneus de plástico (fig. 53), arcos, jogo do bowling, jogo das latas e de lançamento com arcos. (fig. 54)

Este espaço para além de se tornar pequeno, as crianças não podem brincar de forma totalmente livre, os jogos, por exemplo, não podem ser explorados de forma diferente, apenas têm uma finalidade, não podem utilizar bolas, nem outros materiais que lhes permitiriam explorar outras brincadeiras.

Para além disso, este espaço só pode ser utilizado quando as condições climáticas o permitem, se estiver frio ou a chover as crianças ficam restritas à sala, o mesmo acontece se estiver mais calor. Ainda assim, durante a minha prática e em conjunto com as crianças, fomos explorando os materiais disponíveis de diferentes formas, como os pneus de plástico e os arcos, como referi nas notas de campo, dos dias 4 de março e 11 de março. “Após o lanche voltámos novamente para o exterior e neste momento algumas das crianças brincaram com os arcos e os pneus de plástico. Duas crianças estavam a brincar com os pneus numa zona que não é totalmente plana e estavam em cima dos mesmos a equilibrar-se e a balançar-se.” (nota de campo - 04/03/2024)

“Depois fui ter com as crianças que estavam com os arcos, demonstrando e explicando que podem fazer diversos movimentos com os mesmos, como passar por dentro do arco, em que podemos passar por exemplo primeiro um pé, depois a cabeça e depois o outro pé, também podemos rodar o arco nos braços em vez da cintura, etc.” (nota de campo - 11/03/2024)



Fig. 52 – Espaço exterior (parte inferior)



Fig. 53 – Espaço exterior (parte superior)

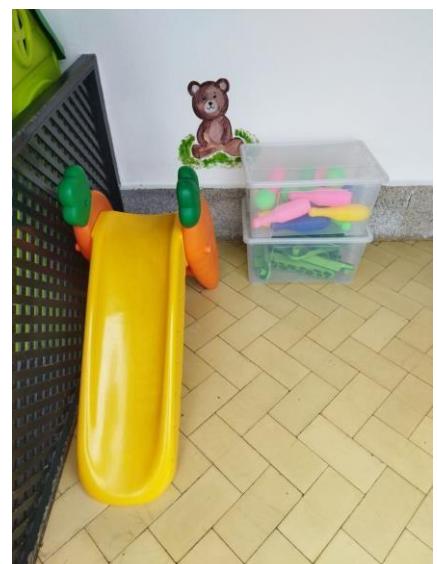


Fig. 54 – Alguns materiais disponíveis

2.2.4.2. Organização do tempo

Segundo Silva (2016):

O tempo diário inscreve-se num tempo, semanal, mensal e anual, que tem ritmos próprios e cuja organização tem, também, de ser planeada. A vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro. (p.27)

<u>Dias/ Horas</u>	<u>2^a feira</u>	<u>3^a feira</u>	<u>4^a feira</u>	<u>5^a feira</u>	<u>6^a feira</u>
7:30h	Acolhimento na sala verde				
8:30h	Ida para a sala Atividades individuais / atividades de pequeno grupo / exploração das áreas da sala				
10h	- Reunião de grande grupo nas almofadas, canção do bom dia, marcação das presenças e do tempo, reforço da manhã - Atividades orientadas				
11:30h	Brincadeiras no exterior, sempre que as condições meteorológicas o permitirem				
11:50h	Higiene – lavagem das mãos				
12h	Almoço				
12.30h	Higiene				
13h	Sesta				
14:30h	Despertar da sesta, calçar e ida à casa de banho				
14:45h	Atividades individuais / atividades de pequeno grupo / exploração das áreas da sala				
15:50h	Higiene – lavagem das mãos				
16h	Lanche				
16:20	Higiene				
16:30h às 19h	- Componente de apoio às atividades de aprendizagem estruturada - Brincadeiras no exterior, sempre que as condições meteorológicas o permitirem - Saída das crianças				
18h	Saídas na sala verde				

(Retirado do projeto pedagógico de sala)

Atividades extracurriculares:

Inglês: 2^a feira - 16h45-17h30

Expressão motora: 3^a feira - 11h-12h (meia hora para cada grupo)

Expressão musical: 5^a feira - 15h30-16h

As crianças são recebidas por uma auxiliar noutra sala, até às 8h30, hora em que a educadora chega e traz as crianças para a respetiva sala, durante este tempo e até por volta das 9h30 é a educadora que recebe as crianças. Por volta das 9h30, chega a auxiliar, e eu também, passando assim a ser uma de nós a receber as crianças.

Às 10h é o tempo da reunião de grande grupo, onde as crianças marcam a presença, o tempo e definem quem vai realizar as tarefas, atualmente, foi implementado o calendário e um novo mapa de presenças, por isso, primeiramente era necessário mudar o dia no calendário, antes de poderem marcar a presença, este momento era feito em conjunto com as crianças. Depois de todos os mapas preenchidos, uma das crianças distribui as bolachas, à segunda-feira cada criança contava as suas novidades do fim-de-semana, nos restantes dias, enquanto as crianças iam comendo a bolacha íamos falando sobre o que iríamos fazer a seguir e o que estava planeado para aquele dia. De seguida, cada criança escolhia para que área queria ir e seguiam-se as atividades planeadas em paralelo com a brincadeira nas áreas da sala.

Por volta das 11h30, quando o tempo permitia, as crianças iam para o exterior brincar até à hora de almoço, um pouco antes das 12h era realizada a sua higiene e posteriormente almoçavam. Terminado o almoço era feita novamente a higiene e seguia-se o momento do repouso, até por volta de finais de abril, depois as crianças começaram a deixar de dormir e durante as 13h às 15h ficavam a brincar dentro da sala. Por volta das 15h, quando as crianças da sala do lado acordam, estas já podem sair da sala e brincar nas áreas existentes fora da sala, por volta das 16h realiza-se novamente a higiene e as crianças vão lanchar, terminado o lanche podem brincar um pouco no exterior e por volta das 16h30 regressam à sala onde podem brincar com os brinquedos que trazem de casa de forma livre, ficam na sala até que as famílias os venham buscar ou até por volta das 18h, momento em que se juntam às crianças de outras salas e onde podem brincar com as mesmas.

A rotina tem algumas alterações, nos dias em que ocorrem atividades extracurriculares, como o inglês à 2^a feira, a expressão motora à 3^a, onde o grupo é dividido em dois e cada grupo participa na sessão durante meia hora e a expressão musical à 5^a feira. O inglês e a expressão musical, são opcionais, por isso nem todas as crianças os têm, o inglês como ocorre na sala, as crianças que não o têm ficam a brincar junto da auxiliar no corredor, a expressão musical como ocorre no ginásio, as crianças que não a têm podem brincar livremente na sala.

Por norma, quando ocorrem as atividades extracurriculares a auxiliar está presente durante alguns momento na mesma, ou eu, durante a minha prática, a educadora costuma ficar na sala com as restantes crianças.

2.2.4.3. Organização do planeamento e da avaliação

O planeamento foi feito em conjunto com a educadora cooperante e auxiliar da sala, partindo do que observei das crianças, do que escutava delas e de festividades e outras atividades previamente definidas e planeadas pela instituição.

Quanto à avaliação, a educadora utiliza registos, cada criança tem um portefólio que leva para casa no final do ano letivo e a educadora também faz semestralmente a avaliação de determinadas competências das crianças. Eu utilizei os registos, através de fotografias, das notas de campo e reflexões e também recorri às OCEPE.

A documentação pedagógica é o ponto de partida para que se possa fazer uma avaliação de forma correta, por isso, deve ser produzida ao longo do tempo, funcionando com suporte à avaliação e planeamento. “Tem como intenção compreender e atribuir significado às aprendizagens realizadas pelas crianças e ao quotidiano pedagógico, tornando-se numa valiosa estratégia de avaliação formativa.” (Silva, 2016, p.106)

2.2.5. Interações com a família e comunidade

A educadora realiza momentos formais com as famílias periodicamente e quando necessário, mas realiza sobretudo momentos de conversa informal, quase diariamente. Além disso, fomenta a participação dos pais em atividades que ocorrem ao longo do ano letivo, como festividades e outras atividades. Quanto à participação dos pais na vida escolar das crianças, alguns têm maior disponibilidade e por isso participam mais ativamente, outros tentam consoante a sua disponibilidade e outros é mais difícil participarem, mesmo quando pedido.

Quanto às minhas iniciativas com as famílias, a primeira que tive foi quando pedi a autorização das fotos para o meu caderno de formação, sendo esta uma iniciativa em que tive pouco contacto. Depois outra iniciativa foi quando escrevemos uma carta aos pais a pedir um livro para a nossa biblioteca, aqui tive um maior contacto com as famílias,

porque fui eu que entreguei as cartas e expliquei o projeto que estávamos a desenvolver em sala. Além disso, o maior contacto com as famílias, que tive foi em conversas informais quando recebia as crianças de manhã, ou as entregava à tarde.

Quanto ao contacto com a comunidade, pela parte da educadora, foi maioritariamente com a Fundação Eugénio de Almeida, da minha parte, foi com a comunidade envolvente quando realizámos alguma saída, com a Biblioteca Municipal de Évora e com os jardins envolventes à instituição, como o jardim dos colegiais, onde as crianças iam contactando tanto com a natureza como com as pessoas da comunidade que iam passando.

Capítulo 3 – Dimensão investigativa da PES

3.1. Metodologia

A metodologia utilizada na dimensão investigativa, na prática de ensino supervisionada em creche e jardim de infância foi uma aproximação à investigação ação.

Máximo-Esteves (2008) refere que para se fazer investigação são necessários procedimentos tais como: encontrar um ponto de partida, agrupar a informação, interpretar dados e validar o processo de investigação. Sendo que estes procedimentos, fazem parte da metodologia da investigação-ação.

A investigação-ação promove o desenvolvimento profissional do educador/professor e permite uma reflexão sobre a sua prática, permite também construir conhecimentos e participarem ativamente no ensino e na tomada de decisões relacionadas com o mesmo.

“A investigação-ação para ser investigação tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida.” (Alarcão, I., 2001, p. 8)

Durante o meu processo de investigação, através desta metodologia consegui refletir sobre a minha própria prática e perceber assim em que aspetos deveria aprofundar a minha intencionalidade. Para conseguir refletir neste processo, também foi importante a presença de outras pessoas, como as educadoras e as professoras que me acompanharam ao longo deste tempo, pois ao escutar o que elas me diziam acerca da minha prática, permitiu-me uma reflexão ainda mais profunda e que me focasse em aspetos que sozinha, possivelmente, não teria percebido. Máximo-Esteves (2001) refere isso mesmo, dizendo que a investigação-ação deve ser um processo interativo, dinâmico e que pode ser reajustado ao longo do tempo consoante as circunstâncias e o contexto.

Em suma, considero que um educador/professor deve continuar a investigar durante o seu percurso profissional, de forma a contribuir para uma melhoria da sua prática e também deve refletir a sua prática de forma regular, para poder melhorar o seu desempenho profissional e assim proporcionar aprendizagens diversas e adequadas às crianças com quem está diariamente.

3.2. Identificação da problemática e objetivos

A problemática da minha dimensão investigativa da PES, surgiu da minha observação em diferentes contextos e da minha vivência pessoal com crianças em idade pré-escolar. Através de alguns contextos percebi que os livros até podem estar presentes na sala, mas são poucos utilizados e cada vez mais as crianças não adquirem gosto pelos mesmos e pela leitura.

As crianças através dos livros desenvolvem-se em diversos aspectos, um deles é a parte cognitiva, pois através dos livros as crianças são levadas a estimular a sua criatividade e imaginação fazendo com que, posteriormente, consigam também comunicar o que imaginaram ou que criaram através do que veem nas imagens dos livros e assim desenvolvem também a sua comunicação. Além disso, os livros permitem que a criança contacte com a escrita e se aproprie da mesma ajudando-a a que, no futuro, seja mais fácil a sua aprendizagem formal da escrita. Por fim, também faz com que elas ganhem o gosto pelos livros e pela leitura. (Dias, C., & Neves, I., 2012)

Sendo por isso a minha problemática a seguinte: "Como contribuir para a promoção da leitura nas crianças e dinamizar a área da biblioteca da sala?".

Partindo desta questão problema os objetivos que surgiram foram:

- Criar hábitos de leitura;
- Perceber como as crianças exploram diferentes tipos de livros;
- Desenvolver momentos e atividades de promoção da leitura;
- Dinamizar a área da biblioteca e torná-la mais apelativa.

3.3. Métodos e instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram:

- Observação Participante
- Notas de campo e reflexões

- Planificações diárias e semanais
- Registos fotográficos
- Escalas ECERS e ITERS
- Conversas informais com as educadoras

A observação participante permitiu observar os dois contextos, percebendo como cada grupo de crianças utilizava os livros e a área da biblioteca e o que eu poderia fazer durante a minha intervenção para atingir os objetivos da investigação.

As notas de campo permitiram-me fazer pequenos registos de situações do dia a dia que depois aprofundei através das reflexões. Conseguindo assim, perceber se o que estava a realizar estava a ter o efeito pretendido e onde poderia melhorar na minha prática.

As planificações diárias e semanais permitiram-me intencionalizar de acordo com a rotina já estabelecida e perceber se as atividades que estava a realizar iam ao encontro dos objetivos estabelecidos.

Os registos fotográficos permitiram-me captar situações do dia a dia que depois pude analisar e refletir sobre as mesmas, ou seja, por vezes estes registos permitiram-me relembrar de forma mais adequada e com mais pormenor uma situação ocorrida durante o dia.

As escalas ECERS e ITERS permitiram-me analisar os contextos de forma mais específica, neste caso relativamente à área da biblioteca, e aos livros nela existentes.

Por fim as conversas informais com as educadoras, de ambos os contextos, permitiram-me perceber o que elas pensavam sobre a minha prática, sobre o que elas próprias faziam na sua prática relativamente aos livros e também receber sugestões que me ajudaram a progredir na minha investigação e na minha prática.

Capítulo 4 – Análise e interpretação de dados

4.1. Contexto de creche

Um dos instrumentos que utilizei durante a minha investigação foi a escala ITERS para avaliar a qualidade do ambiente relativamente aos livros existentes na sala. Na sala, apesar de existir uma prateleira com uma grande quantidade de livros, percebi durante a minha observação que eles não eram utilizados com os bebés. Questionei a educadora sobre isso mesmo e a mesma referiu que não utilizava aqueles livros por serem de materiais não tão duráveis tendo em conta a idade dos bebés.

Por isso, os bebés apenas tinham acesso a alguns livros de pano que estavam num cesto ao seu alcance. Fazendo a análise da escala, após a minha observação, posso indicar que esta sala a nível de livro se localiza na categoria mínimo, que refere as seguintes indicações:

- Pelo menos seis livros para bebés/ crianças acessíveis diariamente durante a maior parte do dia.
- Livros e figuras utilizados pelo prestador de cuidados com os bebés/ as crianças, pelo menos três vezes por semana.
- A participação é encorajada somente quando os bebés/ as crianças estão interessadas; as crianças não são forçadas a participar.

Sendo que o primeiro ponto é válido em parte, pois os livros estavam no cesto ao alcance dos bebés, mas na maioria das vezes estavam misturados com outros brinquedos e os bebés acabavam por não os explorar espontaneamente. O segundo ponto, durante a minha observação participante, observei apenas uma vez a educadora a utilizar os livros. Já o terceiro ponto, sempre foi válido para qualquer atividade proposta, os bebés só participavam se fosse do seu interesse, se demonstrassem estar desinteressados não eram forçados a explorar os livros ou outros objetos.

Irei abordar de seguida as atividades realizadas por mim relativamente à investigação, fazendo depois um balanço relativamente ao objetivos definidos na mesma e por fim fazer uma nova análise da escala ITERS após a minha intervenção.

❖ Leitura da história “Cucu! Quem vês no espelho?”

“Para iniciar o momento da história coloquei os bebés à minha frente em semicírculo, comecei por dizer o título da história e a mostrar o espelho a cada um. De seguida, comecei a contar a história e fui interagindo com os bebés ao longo da mesma (fig. 52), no final deixei que cada um explorasse o livro enquanto quisesse. A M. (9m) demorou algum tempo a explorar o espelho (fig. 53), vendo também as páginas do livro, tal como a M. L. (7m).” (nota de campo – 07/10/2024)

Esta foi a primeira história que li aos bebés, por ser a primeira vez, estava um pouco reticente pois não sabia como os bebés iam reagir. Optei por esta história por referir animais e poder à medida que ia contando a história, imitar o som dos mesmos para que progressivamente os bebés fossem associando o som à imagem do animal. Mas sobretudo por este livro conter um espelho e querer perceber a reação dos bebés ao vê-lo e a forma como iriam explorar o livro. Sendo que no caso dois bebés exploraram o mesmo de forma mais interessada e demorada. A M. (9m) explorou mais o espelho (fig. 55) tal como eu previa, penso que isso se deveu também ao facto de ser mais velha e frequentemente se observar ao espelho que está presente na sala. Já a M. L. (7m) interessou-se mais por observar as imagens presentes no livro e explorar o livro através da boca.



Fig. 55 – M. a explorar o livro
e o espelho

❖ Exploração de livros de pano

Neste dia, optei por explorar os livros de panos existentes na sala, neste caso foi possível que cada bebé explorar um livro, porque ainda não estavam os 8 bebés a frequentar a sala.

“O D. (9m) começou a explorar um dos livros, mas rapidamente perdeu o interesse e foi brincar com outros brinquedos que lhe despertaram mais a atenção. Apesar de a atividade ser planeada para que todos os bebés explorem os livros durante algum tempo, e em geral todas as atividades sejam planeadas para que todos façam/vejam o mesmo, não significa que se o bebé não demonstra interesse naquilo que o tenha de fazer, por isso, se um dos bebés não se interessar pela atividade proposta pode e deve sempre poder explorar/brincar com o que deseja ou lhe desperta mais a curiosidade.” (nota de campo – 11/10/2024)

Nesta exploração mais uma vez a M. L. (7m) demonstrou um grande interesse a explorar os livros. Observou os livros (fig. 56), agarrou-os, levou-os à boca, rolou para alcançar outros livros, passando um bom tempo nesta exploração. Esta bebé sempre demonstrou um grande interesse pelos livros, pela exploração dos mesmos e por ouvir as histórias, possivelmente é algo que é explorado também no contexto familiar, algo que poderia ter confirmado com a família, mas na altura não me ocorreu esse pensamento.



Fig. 56 – M. L. a explorar o livro

❖ **História cantada “Será mesmo... um rato?”**

O livro é desdobrável, onde cada animal se vai transformando noutro, até chegar ao último e voltar a dobrar novamente, este apenas contém imagens sendo possível adaptar a história consoante o que pretendemos, podemos até criar um história com as crianças um pouco mais velhas. Este faz parte de uma coleção de 4 livros, onde cada livro contém diferentes animais que se transformam em outro, sendo a história adaptada a cada livro, e por isso a letra e o ritmo da mesma são diferentes.

Neste caso utilizei o instrumental da bolinha de música e irei deixar aqui uma parte da história:

“O que será? O que será?

Que o ratinho nos tem a contar

Mas qual será? Qual será?

O segredo que está a guardar?

O ratinho, ratinho, ratinho

Tinha um segredo a contar

E chamou o amigo pinguim

Para o segredo escutar

Mas o pinguim, pinguim, pinguim

Disse ao ratinho para esperar

E chamou o amigo macaco

Para o segredo escutar”

(A ultima quadra repete-se mudando o nome dos animais)

Os animais presentes na história são um rato, um pinguim, um macaco, uma serpente e um elefante. “Enquanto ia cantando a história ia fazendo gestos como escutar (punha mão na orelha) e esperar (fazendo sinal de parar/esperar com a mão). Os bebés demonstraram estar muito atentos e a gostar, não tirando os olhos do livro e sorrindo. No final da história, mostrei cada animal dizendo características do mesmo na imagem, por exemplo, “olhem o ratinho com o seu queijo na mão” e “Agora é o macaco e a sua grande cauda”. Por fim, deixei-os explorar o livro livremente. (fig. 57)” (nota de campo – 12/11/2024)



Fig. 57 – S. (7m) e M. L. (8m)
a explorar o livro

Esta história por ser em formato cantado, implicou mais tempo de treino da mesma, tanto para decorar a letra quanto para conseguir cantá-la de forma que gostasse e me sentisse confortável. Pois por ser um pouco tímida, tinha receio de cantar perante os outros, não perante os bebés, mas perante os adultos. Mas considero que esta história foi uma das que fez mais sucesso junto dos bebés e também dos adultos. Por ser cantada penso que captou mais a atenção das crianças e também pelo facto das imagens serem maiores relativamente as dos livros utilizados anteriormente.

❖ **História “Onde está o Pedrito Coelho?”**

“Neste dia levei a história “Onde está o Pedrito Coelho” (fig. 58), optei por esta história por ser de abas e porque em parte é semelhante à brincadeira que faço com os bebés utilizando as fraldas, por exemplo, para tapar a cara de um e dizer “Onde está a M.? Não está cá?”.

Tentei dinamizar a história utilizando tons de voz diferentes, baixando a voz em certos momentos, outros levantando, falando mais devagar. Os bebés prestaram bastante atenção na história e o I. (10m) que estava a chorar até se acalmou ao ouvir a história, o D. (10m) estava constantemente a tentar pegar no livro, e eu ia-lhe dizendo “a seguir o D. já pode ver o livro melhor”.” (nota de campo – 26/11/2024)



Fig. 58 – História “Onde está o Pedrito Coelho?”

Esta história por ser de abas, permitiu-me criar curiosidade relativamente ao que estaria por detrás das mesmas, fazendo assim uma voz para cada personagem que surgia ao longo da história. Não correu exatamente como esperado pois um dos bebés neste dia estava um pouco sensível e começou a chorar no decorrer da história, tendo tentado acalmá-lo no meio da mesma, o que não resultou e acabou por me perturbar e aos restantes bebés ao longo da história. Refletindo agora sobre isso, poderia tê-lo colocado ao colo e pedir que ele me ajudasse a contar a história, o que poderia ter resultado e tornado o momento mais prazeroso para todos.

❖ Exploração de livros com imagens reais

Após uma conversa com a educadora e da observação da reação das crianças aos livros que fui trazendo para a sala e as imagens reais que a educadora levou para a sala, de um cão e de um gato, surgiu a ideia de criar livros com imagens reais sobre alguns temas (fig. 59), para que os bebés pudessem explorar e ter assim pelo menos um livro acessível para cada bebé. Optei por criar 5 livros com os seguintes temas: alimentação (talheres, prato, etc.), frutas, legumes, animais da quinta e brinquedos. Neste dia (03-12-2024) tive a visita da professora Assunção, e com a ajuda dela pude perceber que apesar de os livros estarem bons, poderia ter utilizado imagens dos próprios bebés em alguns deles, por exemplo, um bebé a segurar a colher ao almoço, ou um bebé a brincar com um carro, tornando assim os livros com mais significado para os bebés e mais familiares.



Fig. 59 – Livros criados por mim com diversos temas

A primeira exploração dos mesmos não correu da melhor forma, pois, por estar presente a professora orientadora do estágio, senti-me mais inibida e não consegui explorá-los da melhor forma. Tendo sido alertada pela mesma para o facto de necessitar de contextualizar o que estava a mostrar aos bebés, ou seja, em vez de dizer apenas “olha uma bola”, dizer “olha esta bola é parecida à que temos na sala e que a M (10m) gosta de brincar”.

Coloquei os livros no cesto junto aos livros de pano que já existiam na sala, desta vez já sem outros brinquedos no mesmo cesto, sendo este apenas de livros. Posso referir que depois desta exploração, os bebés recorreram várias vezes ao cesto por sua iniciativa para tirar os livros e explorarem-nos livremente, para além disso, quase diariamente, colocava os mesmos no tapete da sala para que mesmo os bebés que ainda não gatinhavam pudessem explorar os mesmos se fosse esse o seu interesse, e isso aconteceu diversas vezes.

❖ História Pop-up “Cucu! A quinta”

A última história foi uma história Pop-up, relacionada com os animais da quinta (fig. 60) optei por esta história por, mais uma vez, conter os animais que os bebés, neste caso, já se começavam a familiarizar, devido ao livro sobre os animais da quinta construído por mim.

Por ser pop-up despertou imenso a curiosidade dos bebés ao quererem todos agarrar os animais, tendo a M. (11m) tentado posteriormente à história, durante a exploração, imitar-me a agarrar no livro e a abri-lo, passando as páginas para observar todos os animais.

Mais uma vez aproveitei a história para imitar o som dos animais e repetir a associação animal-som. Optei desta vez, por explorar o livro com cada bebé de forma individual, incentivando que cada um explorasse mas não insistindo caso o bebé não mostrasse interesse. Não foi possível a 100% porque acabava sempre por haver outro bebé que queria explorar ao mesmo tempo, mas penso ser importante que existam estes momentos de exploração e incentivo perante cada bebé.

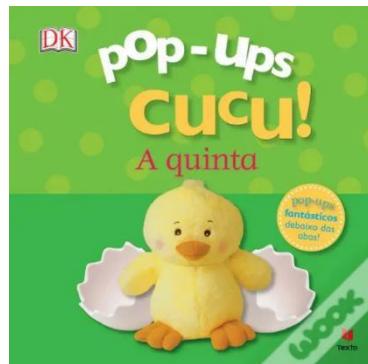


Fig. 60 – Livro Pop-up
“Cucu! A quinta”

Análise de dados

Os objetivos específicos definidos inicialmente eram:

- Criar hábitos de leitura;
- Perceber como as crianças exploram diferentes tipos de livros;
- Desenvolver momentos e atividades de promoção da leitura;
- Dinamizar a área da biblioteca e torná-la mais apelativa.

Analizando um a um, “Criar hábitos de leitura” considero que atingi o mesmo em parte, ou seja, o meu objetivo inicial, por ser creche e ser necessário despender muito tempo na rotina e cuidados, era ler pelo menos 1 livro na semana. Por alguns motivos isso nem sempre foi possível, tais como a realização de atividades já planeadas pela instituição, perceber que a educadora pretendia que eu realizasse atividades distintas. Este último, apesar de a educadora referir que o projeto de sala este ano era relacionado com as histórias, nunca a observei a contar uma e por vezes esta referia que eu devia aproveitar para realizar atividades distintas. Tendo assim tentado realizar o momento de leitura de 2 em 2 semanas. Percebo que poderia ter conversado com a educadora para que em conjunto

pudéssemos decidir como seria realizado este momento com mais regularidade, mas houve alguma falta de comunicação e outros fatores que levaram a que essa conversa não ocorresse.

Relativamente ao objetivo “Perceber como as crianças exploraram diferentes tipos de livros” foi atingindo pois tentei levar livros em diversos formatos, abas, pop-up, com espelho, só com imagens, etc. Percebi que os bebés gostavam mais de explorar os livros que lhe chamavam a atenção por terem um fator de destaque, como as abas e os pop-up.

O objetivo “Desenvolver momentos e atividades de promoção da leitura” também considero que foi atingindo, pois realizei momentos de exploração de livros e de ouvir histórias. Ainda assim considero que poderia ter realizado mais atividades de promoção de leitura, que fossem distintas do que fiz, como por exemplo, contar uma história usando fantoches. Que surgiu como uma ideia a realizar, mas por falta de organização em relação ao tempo disponível para a criação dos mesmos acabei por ir adiando e não cheguei a realizá-la.

O último objetivo “Dinamizar a área da biblioteca e torná-la mais apelativa” neste caso não se aplicou totalmente porque a sala não tinha um espaço dedicado a isso, mas foi criado o cesto dos livros, onde anteriormente estava tudo misturado, livros e outros brinquedos.

Irei agora analisar a qualidade da sala relativamente aos livros após a minha intervenção.

Com a criação dos livros com imagens reais, consegui que existisse pelo menos 1 livro para cada bebé, tentei ler livros e explorar os mesmos com os bebés algumas vezes na semana, assim como falar acerca das imagens dos mesmos. Considero por isso que após a minha intervenção a qualidade da sala insere-se na categoria bom, que refere as seguintes indicações:

- Pelo menos 12 livros para bebés/ crianças (mas nunca menos de um para cada criança do grupo), acessíveis diariamente durante a maior parte do dia.
- O prestador de cuidados fala acerca de figuras, lê livros ou diz rimas e lengalengas diariamente para a criança individualmente ou para pequenos grupos de crianças interessadas.

Fazendo um balanço final acerca da minha investigação em creche, considero que a mesma correu bem, consegui atingir os objetivos pretendidos, mas comprehendo que poderia ter aprofundado alguns aspetos, tais como inquéritos à educadora e aos pais sobre os hábitos de leitura.

4.2. Contexto de jardim de infância

Tal como no contexto de creche, um dos instrumentos que utilizei durante a minha investigação foi a escala ECERS para avaliar a qualidade do ambiente relativamente aos livros existentes na sala.

A sala continha uma área da biblioteca, com uma grande quantidade de livros, mas após a minha observação percebi que a mesma era pouco utilizada e que apesar de conter diversos livros, muitos não eram de qualidade.

Em conversa com a educadora a mesma referiu isso mesmo, que as crianças não utilizavam muito aquela área e que os livros eram maioritariamente de desenhos animados (Mickey, Noddy, etc.). Referiu também que costuma contar histórias com alguma regularidade recorrendo a livros específicos para abordar determinado tema, para tal recorria à biblioteca da instituição ou trazia livros que tinha em casa.

Irei de seguida fazer uma análise da qualidade dos livros, depois descreverei as atividades realizadas, fazendo menção ao projeto que acabou por decorrer na área da biblioteca, seguirei com a análise dos objetivos, farei novamente a análise da qualidade dos livros após o projeto e a minha intervenção e terminarei fazendo um balanço da minha investigação.

Relativamente à qualidade dos livros, considero que a mesma se insere na categoria mínimo pela qualidade dos livros em si não ser boa e por, apesar da educadora ler com regularidade, apenas assisti a isso 1 vez durante a minha observação.

A categoria mínimo aborda os seguintes pontos:

3.1 Alguns livros acessíveis às crianças (Ex. durante as atividades livres as crianças têm livros suficientes para evitar conflitos).

3.2 Pelo menos uma atividade de linguagem receptiva, iniciada pelo adulto, realizada diariamente (Ex. ler livros às crianças,* contar histórias, utilizar histórias apresentadas em flanelógrafo).

❖ **Leitura de história em momentos entre rotinas**

Antes de iniciar a minha intervenção, durante a fase de observação comecei a introduzir a leitura de histórias em momentos entre rotinas, como esperar que a auxiliar arrume um material, ou esperar para realizar o momento de higiene. Fui realizando essas leituras umas vezes na sala, onde ia buscar um livro à área da biblioteca (esta ficava fora da sala) e lia para o grupo ou para metade do grupo, outras vezes realizava esses momentos na área da biblioteca com duas ou três crianças e lia uma história escolhida por elas. Nesta fase aproveitei para pedir a ajuda delas para me ensinarem a canção das histórias (a educadora cantava uma canção antes de iniciar a história), pois eu não a sabia totalmente, eles gostaram bastante de me ensinar a canção pois percebi que alguns se sentiram importantes por me poderem ensinar algo.

Sendo a canção a seguinte:

“Com pezinhos de veludo
Nesta sala eu vou entrar
É a hora da história
Vamos todos escutar.

Todos, todos sentadinhos
Numa roda sem falar
Ficaremos bem quietinhos
Para a história começar.”

Durante um desses momentos de leitura, uma das crianças, que demonstrou sempre bastante interesse pelos livros, questionou-me sobre como se aprende a ler, naquele momento tentei explicar de acordo com o que a criança já sabia, adequando o discurso à sua idade, deixo a nota de campo sobre esse momento:

“Sentei-me junto de duas crianças que estavam a ver o mesmo livro, como não sabem ler, estavam a contar a história através das imagens que observavam e iam-me indicando as personagens. Uma das crianças questionou-me:

“S.: Como é que se aprende a ler?”

“Eu.: Primeiro tens de aprender as letras, depois começas a juntar as letras para formar palavras, com várias palavras formam-se frases e com as frases formam-se os textos como está aqui no livro.” (Fui apontando respetivamente para as letras, as palavras, as frases, etc.)

Estes momentos permitem às crianças ter um maior contacto com a leitura e a escrita, pois é através dos livros que as crianças desenvolvem o gosto pela leitura e a sensibilidade estética e é através dos mesmos que pode ser abordado o texto narrativo e outros tipos de texto. (Silva, 2016)” (nota de campo – 07/03/2024)

❖ **História Pê de pai**

Por se estar a aproximar o dia do pai, decidi que na minha primeira semana de intervenção iria contar uma história alusiva a esse dia. Tendo escolhido esta história por ser uma história que permitia que as crianças me fossem ajudando a contar a mesma através das imagens. Neste dia optei por contar a história (fig. 61) e no final falar com as crianças sobre a mesma, abordando o que se recordavam da história e também referindo um pouco o que achavam que se relacionava com o seu pai. Por ser uma história que as crianças gostaram muito, pediram-me diversas vezes para a contar novamente, por isso, voltei a contar a história uns dias depois, sendo que aqui fui contando a história com a sua ajuda em determinadas páginas, ia perguntando “Aqui o pai é o que?” e as crianças iam respondendo, quando tinham alguma dificuldade eu ajudava-as a responder. Deixo a nota de campo onde refiro como realizei este momento:

“Hoje optei por contar a história uma vez sem a participação ativa deles e depois pedi-lhe que fossem eles a contar a história, como a história tem descrições alusivas às imagens, eles conseguiam ir vendo a imagem e relembrando-se do que era o pai naquela página. Fui passando as páginas e apontando para cada imagem “Aqui é o pai quê?” as crianças iam respondendo “Pai trator” e assim sucessivamente, quando existia uma

imagem que as crianças não se lembravam eu ajudava dizendo a parte inicial da palavra, ou corrigia, quando diziam a palavra de forma incorreta. Eles gostaram muito de poderem ser eles a contar a história e assim este momento pode ser mais dinâmico com a participação das crianças.” (nota de campo – 14/03/2024)



Fig. 61 – Leitura da História *Pê de pai*

Esta forma de contar histórias com a participação ajuda a que seja mais dinâmico, a que elas sintam que podem ajudar e também a perceber se as crianças estão com atenção quando ouvem uma história. Tentei utilizar esta forma mais dinâmica sempre que possível, pois torna também o momento mais apelativo e menos monótono.

❖ Salticos e as cenouras

Esta história (fig. 62) foi me facultada pela educadora para poder ler às crianças enquanto iam sendo postas as camas. Por ser algo que eu não preparei e que não conhecia a história, senti diversas dificuldades na leitura das mesma, este momento veio reforçar ainda mais a importância de planear e preparar as atividades e os momentos, para que estejamos à vontade durante os mesmos.

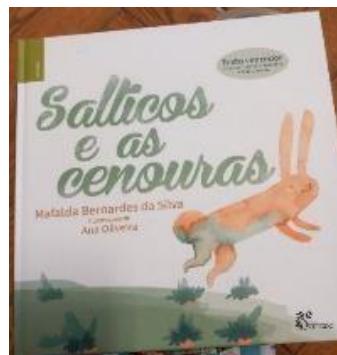


Fig. 62 – História “Salticos e as cenouras”

❖ **Uma floresta ameaçada!**

Esta história (fig. 63) surgiu como introdução à atividade que iríamos realizar posteriormente, a plantação de feijões. Poderia ter utilizado a história “Pé de feijão”, mas optei por esta por passar uma mensagem importante sobre a necessidade de preservarmos o meio ambiente e cuidarmos dele. Neste caso a história aborda a desflorestação e o impacto que ela tem para o ambiente, para o ser humano e em especial para os animais, que veem o seu habitat a ser destruído. Após a história, conversei um pouco com as crianças sobre a importância de plantarmos árvores e preservarmos o meio ambiente. Deixo abaixo a nota de campo com um excerto dessa conversa:

“Eu: “O que é que vocês acham que podemos fazer para proteger o ambiente?

Por exemplo, o lixo devemos colocá-lo onde?”

M. “No contentor do lixo.”

Eu: “Certo, e também podemos fazer a re.....?”

C.: “Reciclagem”

Eu: “Isso mesmo, ao reciclarmos podemos os objetos podem ter uma nova vida e assim não precisamos de cortar tantas árvores, por exemplo.

E lembram-se de mais alguma coisa? Por exemplo, quando estamos a escovar os dentes devemos fechar a torneira para poupar água. Não é?” (nota de campo – 02/04/2024)

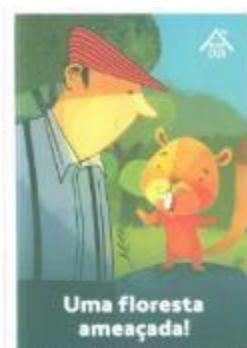


Fig. 63 – História “Uma floresta ameaçada”

❖ **Os esquilos que não sabiam partilhar**

Fui à biblioteca pública procurar um livro que abordasse o tema da partilha, após a minha pesquisa surgiu-me esta história (fig. 64), que percebi que fazia parte da coleção de um outro livro que a professora Ângela Balça tinha indicado numa aula, e por isso decidi trazer este livro para a sala. Ao longo da história fui reforçando aspetos da mesma sobre a partilha ou não de objetos, e o que partilhar ou não nos pode trazer, como o sentimento da alegria ou o sentimento da tristeza, respetivamente:

Deixo uma nota de campo com uma breve conversa sobre o tema:

“Eu: “Porque é que devemos partilhar?”

C.: “Devemos partilhar para os amigos não ficarem tristes.”

H.: “Se nós não partilharmos é que os amigos vão ficar tristes, se partilharmos eles vão ficar contentes.

Eu: “Os materiais que estão aqui na sala são de todos e por isso todos os podem usar e devem partilhar.

S.: “Eu não vou partilhar o meu livro da Bluey”

Eu: “Os brinquedos que vocês trazem de casa podem não partilhar com os amigos porque são só vossos, mas os materiais que estão na sala são de todos.” (nota de campo – (09/04/2024)



Fig. 64– História “Os esquilos que não sabiam partilhar”

❖ Todos no sofá

Esta história (fig. 65) já era conhecida pelas crianças, pois a educadora já a tinha contado inicialmente, então utilizei esta história para trabalhar alguns conceitos matemáticos e do conhecimento do mundo. Ao longo da história as crianças iam referindo quantos animais ficavam no sofá e que animal ia sair a seguir. No final da história, abordei os conceitos

grande e pequeno, números, quem foi o primeiro e o último a sair do sofá, características dos animais (por exemplo, qual animal tem penas?).

Esta é uma história que permite relacionar diferentes áreas de conteúdo, para além da leitura e da escrita, permite abordar a matemática, o conhecimento do mundo e também a expressão plástica, por exemplo, pedindo às crianças que desenhem algum animal da história.

Com esta atividade foi possível as crianças desenvolverem e aprofundarem conhecimentos sobre as características dos animais, adquirirem noções matemáticas de quantidade, tamanho e classificação. (Silva, 2016)

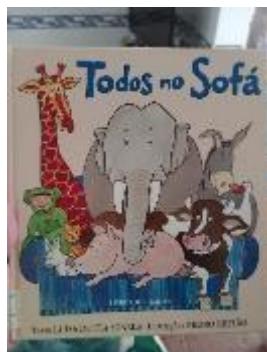


Fig. 65 – Livro “Todos no sofá”

❖ O menino que colecionava palavras

Por ser o dia internacional do livro, escolhi este livro (fig. 66) para abordar com as crianças, nele estão presentes diferentes palavras, o que me permitiu selecionar algumas para explicar o seu significado às crianças e mostrar-lhes novo vocabulário.

Primeiramente, falámos um pouco sobre a importância do livro, recordámos o que já tínhamos falado sobre o livro, que podíamos usá-los para pesquisa, para aprender a ler, para ler histórias, etc. E depois passamos à história, no inicio da história esta explica que as pessoas podem colecionar várias coisas, como cromos de futebol, selos, etc. Ao longo da história fui chamando a atenção para as palavras que estavam escritas, dizendo o que estava escrito e apontando para a palavra que estava a dizer. Na história fala de alguns termos como polissílabas e eu fui explicando o que eram esses termos. No final da história falámos sobre a importância da palavra, que ela serve para nos expressarmos, para

dizermos o que sentimos às outras pessoas, o que gostamos de fazer, o que não queremos fazer, etc.

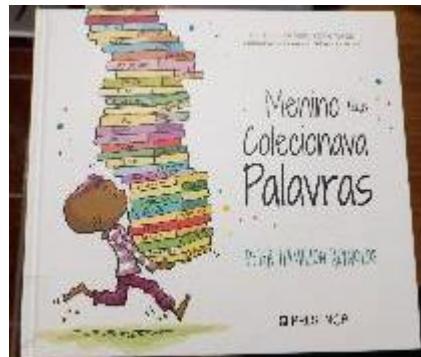


Fig. 66 – Livro “O menino que colecionava palavras”

❖ Coração de mãe

No âmbito da celebração do dia da mãe, optei por esta semana levar um livro relacionado com esse tema, este fala dos sentimentos que a mãe (ou o coração dela) vai tendo consoante o decorrer da vida e consoante o que acontece com o filho. Antes de iniciar a história, questionei as crianças se sabiam que dia se estava a aproximar, tendo a maioria respondido “dia da mãe”, de seguida introduzi a história e enquanto a ia contando fui chamando a atenção para algumas frases do livro, destacando algumas imagens, no final, fui fazendo perguntas sobre o que observavam nas imagens do livro. (ver fig. 67)

Este livro é da editora planeta tangerina tal como o livro *Pé de pai*, ambos são livros alusivos ao dia da mãe e do pai, respetivamente, que abordam de forma simples para as crianças os sentimentos dos pais pelos filhos.



Fig. 67 – Livro
“Coração de mãe”

❖ Uma grande família

No âmbito do dia da família surgiu este livro que aborda o tema da família (fig. 68), neste caso aborda os diferentes tipos de família que podem existir, as monoparentais, as biparentais (pai e mãe), as que têm duas mãe ou dois pais, as que existem só os avós ou outros familiares e até os nossos vizinhos e amigos que podem ser família também.

Após a leitura da história abordei um pouco com cada criança, quem fazia parte da sua família ou com quem viviam. Relembrado que a família não é só o pai e/ou a mãe, mas que os amigos da escola, educadores, auxiliares também são família. Este tema deve ser tido em conta na forma como se aborda, pois podem existir crianças, órfãs ou que estejam institucionalizadas e que o tema pode ser sensível para elas.



Fig. 68 – Livro “Uma grande família”

Projeto relacionado com a área da biblioteca

Após observar a pouca utilização da área da biblioteca, surgiu uma conversa com a educadora e as crianças sobre aquele espaço. Questionei porque é que as crianças não gostavam de ir para aqueles espaços, a S. (5 A) respondeu que gostava de ver os livros mas a biblioteca estava sempre desarrumada. Então após a conversa e uma pequena reflexão surgiu a ideia de melhorarmos aquela área, consoante o possível.

Começámos por elaborar um cartaz onde colocámos o que poderíamos fazer para melhorar aquele espaço, como por exemplo, mudar a estante de sítio, decorar o espaço de acordo com os seus gostos, retirar alguns livros e trocar por outros se possível. Para além disto, surgiu também a ideia de construir marcadores, para que as crianças pudessem marcar a página em que ficaram e voltar ao mesmo livro noutro dia/momento. Decidimos criar livros, a ideia inicial era criar um livro apenas em que as crianças que quisessem participar no projeto pudessem realizar uma parte, como não se chegou a um tema consensual, optámos por fazer diferentes livros agrupando as crianças por temas. Como forma de tentarmos envolver as famílias e também de melhorar um pouco a qualidade dos

livros, escrevemos uma carta para cada família onde pedíamos que cada família escolhesse em conjunto um livro para doar à nossa biblioteca (se possível).

O projeto foi-se desenvolvendo e fomos fazendo as alterações necessárias, começámos por construir um mural com desenhos feitos pelas crianças, relacionados com uma história que gostassem. Seguimos com a mudança da estante e também do sítio da mesma, aproveitámos essa mudança para perceber que livros estavam danificados e que precisavam de restauro (também feito em conjunto com as crianças) e retirámos alguns livros estereotipados, como Mickey, Noddy, tentando deixar os livros mais adequados às crianças, como livros de contos, entre outros.

Para além disto, surgiu a ideia de visitarmos a biblioteca pública de Évora para podermos perceber como podíamos organizar os livros na nossa biblioteca, poucas crianças conheciam a biblioteca, então ficaram muito entusiasmadas com a visita. Durante a visita a guia disse às crianças algumas formas de organização dos livros, podiam ser organizados pelo tamanho, pela cor, por letras, pelo tema, etc. No caso, em conjunto, decidimos que a organização que podia ser mais fácil de manter seria por tamanhos. Após a visita, com os livros restaurados e com os livros que as famílias foram trazendo, organizámos a nossa estante, colocámos lá os marcadores e os livros feitos pelas crianças.

O que senti ser mais difícil neste projeto foi a construção/criação de livros, pois por serem vários, o tempo que tinha planeado teve de ser ajustado e não ficaram com a qualidade desejada.

Ainda assim, considero que o projeto foi uma mais-valia para a sala e para as crianças, pois a partir da mudança da área da biblioteca as crianças começaram a frequentá-la com mais regularidade, querendo por vezes estar quase todos lá.

O espaço desta área é relativamente reduzido, e por se localizar num corredor próximo de uma casa de banho e ao lado da área da garagem e construções, acaba por não ser um espaço acolhedor e calmo. Sendo por isso e pela desorganização em que estava antes que as crianças não o frequentavam regularmente.

Análise de dados

Os objetivos específicos definidos inicialmente eram:

- Criar hábitos de leitura;
- Perceber como as crianças exploram diferentes tipos de livros;
- Desenvolver momentos e atividades de promoção da leitura;
- Dinamizar a área da biblioteca e torná-la mais apelativa.

Analizando um a um, o primeiro objetivo “Criar hábitos de leitura” foi atingido com sucesso, apesar de não ser planificado diariamente um momento de leitura, ele ocorreu semanalmente. Tendo ocorrido com muita frequência momentos de leitura não planificados, e também pelo facto de as crianças pedirem constantemente uma história penso que significa que contribuí um pouco para criar esse hábito ao longo do tempo. O segundo objetivo “Perceber como as crianças exploram diferentes tipos de livros” não posso dizer que tenha sido totalmente atingindo, pois as crianças exploraram na sua maioria livros semelhantes na sua tipologia, não tendo tido muito acesso a outro tipo de livros, como dicionários ou enciclopédias. O terceiro objetivo “Desenvolver momentos e atividades de promoção da leitura” penso ter sido bastante conseguido, pois foram várias as atividades de leitura e momentos entre rotina. Ainda assim poderia ter diversificado mais essas atividades, dinamizando por exemplo uma história com fantoches, ou com o auxilio de 2 ou 3 crianças. O último objetivo “Dinamizar a área da biblioteca e torná-la mais apelativa” também foi atingido pois foram diversas as vezes que contei histórias na área da biblioteca, com a mudança a mesma tornou-se mais apelativa e frequentada mais vezes pelas crianças.

Relativamente à escala ECERS após a minha intervenção e o projeto, localizo a qualidade dos livros na categoria bom. Pois os livros estão organizados na área da leitura, tem uma diversidade de livros acessíveis (com mais alguma qualidade do que anteriormente, ainda que aquém do suposto) e o realizei leituras informais durante o tempo livre ou entre rotinas (assim como a auxiliar).

A categoria bom apresenta os seguintes pontos:

- 5.1 Uma vasta seleção de livros está acessível durante uma parte substancial do dia.
- 5.2 Algum material adicional de linguagem é usado diariamente.

5.3 Os livros estão organizados numa área de leitura.

5.4 Livros, materiais de linguagem e atividades adequados** às crianças do grupo.

5.5 O pessoal lê informalmente livros às crianças (Ex. durante as catividades livres, na hora do sono, como extensão de uma atividade)

Fazendo um balanço final considero que a minha investigação foi bem sucedida, consegui atingir os objetivos propostos e ver uma evolução nas crianças relacionadas com a leitura, tanto na procura pela área da biblioteca para exploração de livro como no desejo de ouvirem histórias frequentemente.

Considerações finais

A realização deste relatório foi o culminar de um ciclo de muito trabalho mas sobretudo de muitas aprendizagens, quer a nível profissional quer a nível pessoal. Tenho consciência que as Práticas de Ensino Supervisionado em Pré-Escolar e em Creche me fizeram crescer e desenvolver enquanto futura educadora, mas também enquanto pessoa. Sempre fui uma pessoa com bastante dificuldade em comunicar com os outros e nas práticas isso não foi exceção, no inicio de ambas tive alguma dificuldade em integrar-me e em comunicar, em especial com os adultos.

A Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar foi a mais difícil para mim tanto a nível pessoal como a nível profissional, foi um grande desafio vencer a timidez e entregarmo-a a 100%. Tal como conseguir gerir o grupo, inicialmente, necessitava da ajuda da educadora e/ou da auxiliar da sala para que eles me ouvissem. Felizmente, consegui ultrapassar esses obstáculos e evoluir bastante, em especial a gerir o grupo, conseguido já comunicar com o grupo sem a ajuda de outros adultos.

A Prática de Ensino Supervisionada em Creche inicialmente também foi difícil entregarmo-a ao grupo, por ser um berçário e por já ter feito prática em berçário na licenciatura, demorei um pouco a aceitar que iria passar pela mesma faixa etária, pois queria ter passado pela faixa etária dos 2 anos. Mas passado essa “desilusão” inicial, sinto que fui evoluindo de forma constante ao longo do tempo, consegui mais facilmente comunicar com os adultos da sala e da instituição. Talvez por já ter passado pelo estágio em pré-escolar e ter tido a evolução que tive, tenha demorado menos tempo a perder a timidez.

Ambas as práticas fizeram-me evoluir, cada uma à sua maneira, e permitiram-me refletir sobre a minha prática em diversos aspetos. Mas ambas tiveram o contributo das profissionais de educação, das auxiliares e das professoras da universidade, que me ajudaram a evoluir e a ultrapassar cada obstáculo, refletindo sempre o que poderia melhorar.

Quanto à dimensão investigativa, considero que atingi os objetivos (na sua maioria), que defini inicialmente, pois as crianças, em especial, no contexto de pré-escolar, desenvolveram o gosto pela leitura e pela área da biblioteca, passando a frequentá-la com mais regularidade.

Estou grata por perceber que a minha intervenção contribuiu para esse aspeto, e também contribuiu de alguma forma para o desenvolvimento e aprendizagens nas crianças em outras áreas. A intervenção permitiu-me compreender melhor as crianças, perceber os seus interesses e necessidades e encontrar estratégias para ultrapassar as dificuldades que surgiam.

Com a intervenção aprendi a observar mais, a perceber os interesse das crianças sem que fossem elas a comunicar comigo (verbalmente), aprendi que devo questionar-me e questionar o porquê de algumas coisas serem feitas de tal forma, e também que devo sempre continuar a pesquisar e a formar-me em educação. De forma que possa evoluir profissional e pessoalmente e aproximar-me cada vez mais de uma educadora que proporciona aprendizagens que fazem sentido às crianças, partir do seu interesse e escutar o que as crianças me dizem (não só por palavras).

Sei que ainda tenho bastante a melhorar enquanto profissional, pois apesar de ter havido uma grande evolução no decorrer deste mestrado, ainda preciso de evoluir bastante em certos aspetos. Mas sei que irei conseguir, pois sei onde devo melhorar e onde é necessário focar-me mais para que isso aconteça.

Concluo este relatório referindo que as práticas de ensino supervisionado em pré-escolar e creche foram uma mais-valia para mim, enquanto pessoa e profissional, pois permitiram-me pôr em prática o que aprendi ao longo deste 5 anos na universidade, mas também me permitiram aprender com os profissionais com quem estive em ambos os contextos. Termino estes 5 anos de universidade grata por todas as aprendizagens e que com estas práticas e todos os envolvidos aprendi a ser uma profissional reflexiva, sensível, competente e mais comunicativa.

Bibliografia

- Aguiar, C., & Mata, L. (2021). Literacia emergente no jardim de Infância. In Rui A. Alves, Isabel Leite (Eds.). *Alfabetização baseada na Ciência: manual do curso ABC* (pp.173-193). Ministério da Educação (MEC). <http://hdl.handle.net/10071/26166>
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Campos, B. P. (Eds.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. pp. 21-31. Porto Editora. https://www.researchgate.net/publication/259574910_Professor-investigador_Que_sentido_Que_formacao_Em_Campos_BP_org_Formacao_Profissionais_de_Professores_no_Ensino_SuperiorCadernos_de_Formacao_de_Professores_Porto_Editora_21-30_2001
- Balça, A. (2008, 8 de junho). Literatura infantil portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados. *E-Fabulations/E-fabulações*, (2) <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4668.pdf>
- Balça, A. & Azevedo, F. (2017, maio). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, 18 (37), pp. 131-153. <https://repository.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46298/1/9394-32007-1-PB.pdf>
- Balça, A., Azevedo, F. & Barros, L. (2017, setembro/dezembro) A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. *R. Educ. Públ.*, 26 (63), pp. 713- 727. <https://hdl.handle.net/1822/46932>
- Balça, A. (2023, 21 de outubro). Educação literária na escola. *ANTARES: Letras E Humanidades*, 15(36), pp. 1–21. <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v15.n36.12>
- Balça, A & Leal, E. (2014, dezembro). A Leitura no contexto da Educação Pré-escolar. *Álabe: Revista de la Red de Universidades lectoras*. (10), pp. 1- 11. <http://hdl.handle.net/10174/12602>
- Barbosa, C., M. (2010) As especificidades da ação pedagógica com os bebés. *Porto Alegre*.
- Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In C. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti (Coords.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas* (pp. 37- 41). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1202/1/boas_pagina_o_TR.pdf

Fradeira, M. (2021). *A dinamização da área da biblioteca: relato de uma experiência em creche e jardim de infância*. [Relatório de estágio, Universidade do Minho] Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/77922>

Gomes, I. & Santos, L. (2005). Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!” *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 71(2), pp. 312-326 <http://hdl.handle.net/10284/671>

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2003). *Escala de Avaliação do Ambiente em Creche*. Edição Revista.

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. Edição Revista.

Oliveira-Formosinho, J., Machado, I. & Sousa, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a educação em creche. In S. Araújo & J. Oliveira-Formosinho. (Org.) *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (pp. 29-70). Porto Editora

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

Martins, L. & Mendes, T. (2012, 6-7 de dezembro). *A Transversalidade da Literatura Infantil em Contexto Pré-Escolar*. III Seminário de I&DT, Instituto Politécnico de Portalegre.

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

Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. DGE. [Brochura - participação e envolvimento das famílias.pdf](#)

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão da Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

Niza. S. (2013). O movimento curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org). *Modelos curriculares para a educação de infância – construindo uma praxis de participação*. (pp. 141 – 159). Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Prates, D. (2018). *A literatura infantil na infância*. [Relatório de estágio, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora: <http://hdl.handle.net/10174/25476>

Santana, S. (2016). *A promoção do livro e da leitura na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de estágio, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora: <http://hdl.handle.net/10174/18582>

Silva, I. Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Silva, S. & Ramos, A. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, (Coord.) *Ler para Ser: os caminhos antes, durante e depois de aprender a ler*. Almedina. (Cap. 6, pp. 149-174)

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf

Souza, R., Girotto, C., Silva, J. (2012, janeiro). Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. *Ensino Em Re-Vista*, 19 (1), pp. 167-179

<file:///C:/Users/lucia/Downloads/admin,+14+-+DEMANDA+-+ARTIGO+12.pdf>

Apêndices

Apêndice 1 – Fotografias do projeto “Queremos melhorar a nossa biblioteca”



Tabela do projeto



Visita à biblioteca de Évora



Ilustração do mural



Restauro dos livros



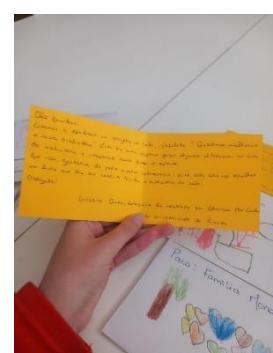
Construção dos marcadores



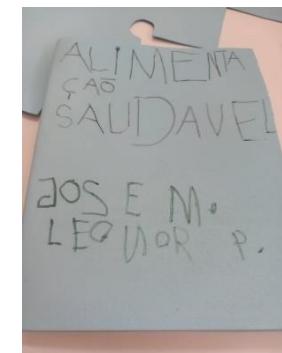
Estante antiga



Estante nova



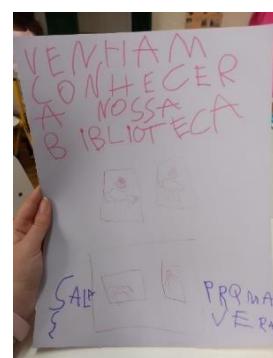
Carta para as famílias



Um dos livros criados



Tabela e registo do projeto exposto



na sala ao nível das crianças



Resultado da biblioteca