

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Educação do 1º Ciclo do Ensino

Básico

Carrossel de Histórias: dispositivos pedagógicos para a animação da leitura

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico sob a orientação da Professora Dra. Irene Cortesão e co - orientação da Professora Dra. Joana Cavalcanti.

Por: Mariana Pinto de Carvalho

julho de 2017



PAULA
FRASSINETTI

RESUMO

O presente projeto de investigação foi elaborado no âmbito do estágio profissionalizante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, sob a orientação da Professora Dr.^a Irene Cortesão e co -orientação da Professora Dr.^a Joana Cavalcanti com o intuito de avaliarmos a influência da presença dos livros infante - juvenis na vida das crianças, logo desde tenra idade no processo de construção do gosto pela leitura.

Com esta investigação temos como intenção aprofundar a extrema importância em que está envolvido o ato de contar histórias às crianças nestas faixas etárias, bem como os vários recursos e técnicas diversificadas que podem ser utilizadas de forma a motivar e despertar as crianças para esta realidade, recorrendo, para tal, a momentos de animação da leitura que ganharão vida com o auxílio de diferentes dispositivos pedagógicos que, por sua vez, serão aplicados e selecionados em concordância com as várias características das crianças envolvidas neste trabalho.

Acreditamos que, enquanto futuras educadoras/professoras, devemos procurar realizar uma intervenção educativa tendo por base uma boa articulação entre a teoria e a prática. Assim, numa vertente prática do trabalho, fortemente ancorada em princípios teóricos, iremos focar-nos especialmente na animação da leitura. Para tal, iremos recorrer à mobilização de diferentes dispositivos pedagógicos de modo a perceber até que ponto os mesmos se revelam eficazes na promoção da leitura num grupo de Pré-Escolar. Estes dispositivos, defendemos neste trabalho, terão tanto mais sucesso na sua aplicação quanto mais se adequarem aos ritmos, interesses, medos e características do grupo e de cada criança deste grupo, tornando-se assim em dispositivos de diferenciação pedagógica.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, contos infantis, motivação para a leitura, animação da leitura, dispositivos pedagógicos.

ABSTRACT

This research project was made in the scope of the professional training of the Masters in Pre - School and Primary Education, held at the Paula Frassinetti Higher Education School under the guidance of Professor Irene Cortesão and co-oriented by Professor Joana Cavalcanti aiming to evaluate the influence of the presence of children's books on children's lives, from an early age in the process of building a taste for reading.

With this research, we intend to deepen the extreme importance that is involved in telling stories to children in these age groups, as well as the various resources and techniques that can be used to motivate and awaken children to this reality and how it can be put into practice using storytelling that will come to life with the help of different pedagogical devices. These will be selected and applied according to the several characteristics of the children involved in this research.

We believe that, as future educators, we should seek to carry out an educational intervention based on a good articulation between theory and practice. Thus, in a practical part of the work, strongly anchored in theoretical principles, we will focus especially on the reading animation process. For this, we will mobilize different pedagogical devices in order to understand the extent to which they are effective in promoting reading in a Pre-School group. These devices, we advocate in this work, will be more successful in their application, the more they fit the rhythms, interests, fears and characteristics of the group and each child in this group, thus becoming devices of pedagogical differentiation

Keywords: Pre-school education, children's stories, reading motivation, reading animation, pedagogical devices

AGRADECIMENTOS

Chegando ao fim deste longo percurso, olho para trás e sorrio ao ver as tantas alegrias e aventuras que foram vividas. Apercebo-me ainda agora dos momentos de desespero que daí resultaram e dessas enormes montanhas que comigo se cruzaram e às quais tanta gente chama de “altos e baixos”.

Contudo, apesar da dificuldade que em momentos senti em escalar cada uma delas, sinto-me uma privilegiada. A razão é simples. Foi no cimo de cada um desses obstáculos que consegui ver que muitos foram aqueles que marcaram este capítulo da minha vida pelo seu companheirismo, amizade e sabedoria e que vou guardar eternamente comigo nesta bagagem cheia de histórias que é a vida.

E, devido a essa razão, é para mim inconcebível terminar esta jornada que será certamente o princípio de desafios bem maiores, sem vos reconhecer uma enorme gratidão.

Deste modo, estando esta investigação agregada à temática da educação é impensável que não comece por agradecer aos professores e aos orientadores que, de alguma forma deixaram marcas profundas que vou sempre lembrar com muito apreço.

- Obrigada à professora Joana Cavalcanti que, apesar de se ter cruzado no meu caminho por um curto período de tempo, foi o necessário para que me conseguisse mostrar o caminho a seguir nesta pedagogia pelo deslumbramento e magia envolta na literatura.

- Obrigada à professora Irene Cortesão, não só por ter aceitado este desafio de agarrar este trabalho já a meio do percurso sempre com um enorme profissionalismo mas, essencialmente, por se ter demonstrado sempre tão presente, disponível e a maior referência e amparo que tive ao longo de todo este mestrado.

- Obrigada ainda à professora Tânia Faria. Se hoje este trabalho se torna possível, foi por ter existido alguém que me iniciou neste mundo tão complexo que, por vezes, a aprendizagem da leitura e da escrita pode significar e, acima de tudo, por toda a doçura, paciência e dedicação com que sempre lidou comigo.

Devo ainda um muito obrigada à Joana Machado e à Cláudia Sousa por, para além de terem sido a melhor equipa pedagógica que eu poderia ter tido, foram igualmente as minhas grandes cúmplices ao longo deste projeto e um exemplo de força e coragem.

Como não poderia deixar de ser, deixo esta mesma gratificação aos meus meninos e meninas da sala dos 3B por terem embarcado comigo na viagem que deu origem a este trabalho investigativo e por me deixarem entrar em cada uma das vossas vidas e pelo

tanto que aprendemos e descobrimos juntos. Dizem que o primeiro amor nunca se esquece e disso não tenho qualquer dúvida, vocês serão sempre parte de mim.

Sendo este trabalho em redor de um tema tão mágico e direcionado para o mundo da fantasia tenho ainda de agradecer à princesa do Alentejo, um local que para além de ter marcado a minha infância, mostrou toda a sua magia e aproximação aos contos de fadas ao, não muito longe de um castelo, ter colocado no meu caminho uma pessoa admirável e que pretendo preservar por muito tempo.

Deixo este mesmo sentimento a todos os meus amigos: aos que me viram crescer, aos que chegaram durante esta jornada e ainda aqueles que, independentemente das circunstâncias e, por vezes, da distância, nunca deixaram de ser verdadeiros companheiros e sempre me fizeram crer no quanto sou uma privilegiada por saber que vou sempre puder contar convosco.

- Obrigada ainda ao Tiago que, apesar de numa das suas viagens se ter perdido no tempo, nunca deixou de regressar com um bolso cheio de inúmeras histórias vindas do mundo e das palavras certas que ditam uma amizade que, talvez um dia, volte a ser reencontrada.

Por fim, mas sem dúvida, os mais importantes, deixo esta mesma gratidão à minha maravilhosa família, especialmente aos meus irmãos e aos meus pais.

- Obrigada à minha irmã Sara por toda a ajuda que sempre representou e por ser a prova de que “os opostos atraem-se”, pois, mesmo que sejamos muito diferentes, o elo que nos une uma à outra será sempre uma certeza em mim.

- Obrigada ao meu irmão Pedro, o meu pequeno príncipe de coração gigante com quem vivo não só as típicas 1001 aventuras que me fazem voltar a acreditar nos super heróis e numas quantas outras coisas que, por vezes, parecem esquecidas aos olhos dos crescidos, mas também pelas mensagens que retiro dessa tua inocência que espero que nunca percas. “O essencial é invisível aos olhos” e a força que me transmite, o teu amor e a tua cumplicidade em cada momento da minha vida são a prova viva disso.

Por fim, agradeço acima de tudo aos génios da lâmpada que sempre fizeram de tudo para que os meus desejos e ambições se tornassem realidade.

Aos meus queridos pais por me apoiarem incondicionalmente em todas as minhas decisões e, por vezes, terem chegado a acreditar em mim mais do que eu mesma. Obrigada por serem um exemplo de vida e fazerem de mim a pessoa feliz e realizada que sou hoje.

Há quem diga que somos feitos de átomos, mas um passarinho contou-me que, mais do que isso, somos feitos de histórias. (Galeano, 2012)

E todos vocês são, sem qualquer dúvida, parte da minha.

LISTA DE ANEXOS

Anexo I: Caracterização do grupo envolvido no trabalho de investigação

Anexo II: Carrossel de Histórias

Anexo III: Registos de observação e registos de incidentes críticos

Anexo IV: Tabela 1 - Resultados dos indicadores de análise antecedentes ao Carrossel de Histórias

Anexo V: Tabela 2 - Resultados dos indicadores de análise referentes à primeira intervenção com o grupo – História “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec

Anexo VI: Tabela 3 – Resultados dos indicadores de análise referentes à segunda intervenção com o grupo – História “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares

Anexo VII: Tabela 4 - Resultados dos indicadores de análise referentes à terceira intervenção com o grupo – História “Onda” de Suzy Lee

Anexo VIII: Tabela 5 - Resultados dos indicadores de análise referentes à quarta intervenção com o grupo – História “Os piratas não têm medo do escuro” de Maudie Powell -Tuck e Alison Edgson.

Anexo IX: Registo fotográfico da apresentação do Carrossel de Histórias

Anexo X: Registo fotográfico da dinamização do conto “A que sabe a lua?”

Anexo XI: Registo fotográfico da dinamização do conto “Os ovos misteriosos”

Anexo XII: Registo fotográfico da criação e exploração do conto “Onda”

Anexo XIII: Registo fotográfico da dinamização do conto “Os piratas não têm medo do escuro”

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1 - 2
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1.1. A educação Pré-Escolar nos tempos atuais	3 - 4
1.1.1 Modelos e perspetivas na Educação de infância	4 - 6
1.2. O papel do educador	6 - 8
1.3. A importância de uma relação de prazer entre a criança e os livros	8 - 12
1.4. O papel dos livros no aprofundamento de uma mente criativa e imaginativa ..	12 - 14
1.5. Como promover a animação da leitura? - os dispositivos pedagógicos e de diferenciação pedagógica	14 - 15
2. OPÇÕES METODOLÓGICAS	
2.1 Contexto de intervenção	
2.1.1. Caracterização da Instituição	16
2.1.2. Caracterização do grupo de crianças	16 - 18
2.2. Questão de partida	18 - 19
2.2.1. O contexto de intervenção	19 - 20
2.3. Procedimentos	
2.3.1. O Carrossel de Histórias	21 - 22
2.3.2. As histórias trabalhadas	22 - 23
2.4. Estratégias de intervenção	23 - 24
2.4.1. Observação direta e participante	24 - 25
2.4.2. Análise documental	25 - 28
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO	29
3.1. Momentos antecedentes ao deslumbramento pela leitura	29 - 32
3.2. Sessões de intervenção tendo por base o Carrossel de Histórias	32 - 33
3.2.1. 1ª Intervenção ao grupo	33 - 35
3.2.2. 2ª Intervenção ao grupo	35 - 38
3.2.3. 3ª Intervenção ao grupo	38 - 40
3.2.4. 4ª Intervenção ao grupo	40 - 42
4. AVALIAÇÃO	43 - 48
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49 - 54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRAFIA	55 - 58
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui apresentamos é um relatório de investigação para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Educação do 1º Ciclo do Ensino Básico, intitulado “Carrossel de Histórias: dispositivos pedagógicos para a animação da leitura”. O mesmo pretende dar a conhecer a importância envolvida no ato de ler histórias e dos benefícios que lhe estão adjacentes. Para além disso pretende ainda mostrar a relevância que este ato tem em crianças numa faixa etária ainda tenra, mais concretamente, na faixa etária do Pré-Escolar e do modo como esta realidade fortalece e desenvolve as crianças a vários níveis.

Para tal, ao longo de todo o processo será feita uma reflexão relacionada com esta temática, sendo abordados conceitos que, para além de nos levar para esta realidade, tem ainda o intuito de encontrar recursos e dispositivos pedagógicos que façam deste momento algo que desperte a motivação e o interesse das crianças para este fim.

Neste propósito, o relatório que aqui apresentamos será sub - dividido em duas partes que se interligam entre si.

A parte inicial diz respeito à fundamentação teórica deste trabalho, onde são mencionadas e aprofundadas as grandes bases que se relacionam com esta temática como é o caso da importância crucial da Educação Pré-Escolar, da leitura de contos e de uma relação saudável com a mesma desde este período da vida das crianças. Como não poderia deixar de ser, e sabendo que a função do educador passa essencialmente por motivar as crianças para todas as competências que vão gradualmente adquirindo, neste capítulo referimos ainda o peso da envolvência de materiais didáticos e diferenciados para este efeito.

Em concordância com Campos (2008: 9) “...não se pode esquecer que a educação é, por excelência, um campo privilegiado para que aconteçam mudanças significativas nas mentalidades e nos procedimentos” e, assim sendo na segunda parte abordamos, a fundamentação metodológica associada a esta investigação. Nesta será descrita e analisada a forma como foram colocados em prática alguns dispositivos pedagógicos para a leitura de modo a dar resposta ao defendido anteriormente e com o intuito de perceber os resultados daí provenientes.

Neste sentido, serão apresentadas algumas características do grupo de crianças com as quais se realizou esta intervenção, bem como os instrumentos e técnicas utilizadas para o tratamento da informação com o intuito de analisar se as práticas adotadas foram viáveis

e contribuíram para desenvolver esta precoce curiosidade e interesse das crianças neste mundo de fantasia.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A Educação Pré-Escolar nos tempos atuais

Durante vários anos, a frequência de uma escola por parte de faixas etárias ainda tão jovens (ciclo hoje denominado como Pré-Escolar) era encarada apenas como um recurso e possibilidade para os pais que não tinham onde deixar os filhos durante o seu período laboral, não apresentando, portanto, nada de benéfico e não tendo, igualmente, qualquer contributo para o desenvolvimento da criança.

Esta visão, devido a vários fatores sociais, culturais, políticos, religiosos e económicos, foi sendo gradualmente transformada.

Em Portugal, esta mutação data o século XIX, vindo associada à afirmação da classe média que, ao tornar-se mais influente e instruída, começa a dar uma nova importância ao conhecimento e aos valores relativos à educação e aos cidadãos, inclusive às crianças enquanto elementos integrantes dessa mesma sociedade.

Perante isto, a educação ganha uma nova forma e com um lento, mas progressivo processo de industrialização, acompanhado do movimento das populações para zonas urbanas, foi-se sentindo, cada vez mais, a necessidade e a procura de níveis de educação mais conscientes e de acordo com a faixa etária em questão.

Todas estas mudanças foram fatores determinantes que contribuíram para que, atualmente, a Educação Pré-Escolar tenha um maior prestígio na comunidade, assumindo-se e reconhecendo-se que o seu papel é determinante no início de um processo de educação que se desenvolverá ao longo de toda a vida, sendo possível de o certificar através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997:15) ao referenciar como princípio geral que:

“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”

Pretende-se assim que esta etapa reúna todas as condições para que a criança consiga consolidar os alicerces básicos do que é viver em sociedade, adquirindo capacidades que lhe permitam estimular o seu desenvolvimento global. Neste sentido, conta com o auxílio de várias áreas de conteúdo que pretendem dar resposta a este objetivo.

Apesar das atividades que se realizam em redor das áreas de conteúdo implícitas na Educação Pré-Escolar (Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo) defende-se ainda que a vertente lúdica e centrada nas interações é fundamental nesta fase. Deste modo, o processo de ensino - aprendizagem é feito de um modo informal e a sala de atividades de Pré-escolar deve ter o cuidado de apenas constituir uma estrutura de oportunidades para a aprendizagem.

Ainda associado a esta temática, sabemos ainda que apesar de todas as Instituições de Ensino em Educação Pré-Escolar terem como objetivo o desenvolvimento das crianças, nem todos os estabelecimentos seguem a mesma filosofia educacional, existindo atualmente várias dimensões educativas que, apesar de terem o mesmo propósito (integração da criança na sociedade e o seu desenvolvimento global), se regem a partir de crenças e valores diferentes.

1.1.1 Modelos e perspetivas na Educação de infância

Durante vários anos, apenas foi possível observarmos uma aprendizagem muito direcionada para a perspetiva do Modelo João de Deus, sendo inevitável não o associar às suas características muito sólidas, formais e com uma vertente lúdica muito exígua. O seu foco principal é a Cartilha Maternal (publicada em 1876) cujo intuito é o de incutir, ainda na primeira infância, uma iniciação precoce da leitura e da escrita.

Esta metodologia é ainda hoje utilizada em alguns pontos do país. Todavia, contrariamente ao ocorrido há alguns anos atrás, atualmente existem outras dimensões pedagógicas mais recentes e menos exigentes. Em Portugal podemos contar com a presença do Movimento da Escola Moderna, de Reggio Emília, do High Scope, assim como a Metodologia de Trabalho de Projeto, modelos citados e baseados na aprendizagem pela ação, nos quais, segundo Hohman e Weikart (2003, p.22) "...a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e conhecimentos, constrói novos entendimentos."

O Movimento da Escola Moderna atua de acordo com uma pedagogia na qual se parte exclusivamente das características quer pessoais, quer coletivas do grupo, regendo-se assim pelas necessidades e interesses que as crianças evidenciam. Neste sentido, o papel do educador é apenas o de proporcionar as condições para que isto seja visível, sendo apenas um moderador da aprendizagem na qual vai encaminhando o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Freinet nos menciona (1973, p.33) ao educador cabe apenas oferecer:
“(...) um sorriso amável, uma palavra insinuante, um pouco de calor no coração, uma perspectiva humana e a liberdade ou, antes, o direito que o indivíduo tem de escolher, ele mesmo, o caminho por onde há-de seguir, sem trela, nem corrente, nem barreira.”

Associado a esta característica, este modelo demonstra ainda a constante preocupação pela interação e pela autonomia por parte das crianças.

Por sua vez, no que diz respeito ao Modelo de Reggio Emília, em concordância com Edwards, Gandini e Forman (1999) esta é uma pedagogia na qual se valoriza acima de tudo a criatividade e a imaginação, recorrendo-se às várias formas de arte para dar voz às crianças no sentido de estas se expressarem e demonstrarem os seus interesses.

Sendo a voz das crianças o elemento crucial para dar resposta a este modelo no qual se valoriza que as mesmas sejam protagonistas ativas da sua própria aprendizagem, cabe ao educador apenas o papel de mediador. Para tal, deverá limitar-se em reunir as condições necessárias à sua elaboração, inculcando às crianças a autoria e criação dos projetos que vão sendo desenvolvidos, bem como as apresentações e exposições das aprendizagens que vão decorrendo dos seus interesses e motivações.

No Modelo High Scoope é defendido que as crianças aprendem agindo e fazendo, tendo assim um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, e no processo de ensino/aprendizagem, deverá ser construído por conhecimentos e vivências tanto por parte da criança como por parte do professor, que se entrelaçam entre si de forma dinâmica.

Esta aprendizagem defende ainda que a criança vai construindo o seu conhecimento à medida que vai fazendo as suas explorações e tendo as suas experiências, sendo já detentores de experiências próprias que devem ser aproveitadas.

É ainda importante considerar a referência de Júlia Formosinho (2007, p.33) ao destacar a preocupação que deverá existir face a organização do espaço no que diz respeito a este modelo pedagógico:

“a sala de educação de infância organiza-se em áreas diferenciadas de atividade que permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade. Assim, papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação que constituem a textura social básica, são vividos, experienciados, perspetivados nas experiências que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entrada numa outra que o desenrolar do jogo educacional vai requerendo.”

Como metodologia de intervenção educativa que permite mobilizar de forma clara os princípios dos três modelos antes mencionados Cortesão, Leite e Pacheco (2002, p.42) definem a Metodologia de Trabalho de Projeto, como um trabalho pedagógico elaborado em parceria entre as crianças e o educador face um determinado assunto de interesse comum a todos.

“começar por escolher uma atividade, um tema ou um problema a enfrentar em conjunto (professores, alunos, auxiliares de acção educativa e até, às vezes, pais) e torná-lo como pretexto e/ou meta de atividade a desenvolver. (...). É importante adotar uma atitude investigativa face a situações problemáticas e então agir, planejar actividades que se apresentem como adequadas ao problema em questão.”

Por fim, perante tudo o que foi mencionado, é possível constatar a evolução que o Ensino Pré-Escolar foi gradualmente conquistando, bem como a dedicação e importância que atualmente lhe está subjacente. Esta realidade fica ainda retratada perante a nova lei que entrará em vigor no ano letivo de 2016/2017, com o objetivo de tornar obrigatório o acesso à Educação Pré-Escolar a partir dos 4 anos de idade.

1.2. O papel do educador

Ao constatar anteriormente a importância que a Educação Pré-Escolar acarreta atualmente na vida das crianças, é assim indispensável que também o educador acompanhe este processo de evolução nos vários domínios, adotando uma postura em que tenha consciência da presença da criança enquanto sujeito com direitos e, nesse sentido, se preocupe em “criar oportunidades, instrumentos e um ambiente onde a criança tem palavra, tem espaço de escolha, de decisão e onde a iniciativa para defender os seus direitos e respeitar os outros é acolhida e valorizada” (Craveiro – 2007, p.19).

No entanto, apesar da importância depositada na organização do espaço e em incutir que as crianças sejam detentoras de um pensamento crítico enquanto elo interveniente da sociedade, a sua prestação deverá ir muito para além desta atuação.

O educador é visto, constantemente, pelas crianças, como um modelo que exerce uma influência determinante no seu desenvolvimento e por esse motivo, para além de lhe proporcionar aprendizagens a nível cognitivo, motor, social e artístico, a sua ação deve servir de exemplo e de orientação para as crianças.

De acordo com Nevez, Vasconcelos, Brito, Silva & Silva (2013), as observações possuem um efeito intenso no modo de agir das crianças. Estes autores evidenciam que, na primeira infância, as crianças têm tendência a observar, imitar e reproduzir o que os adultos fazem, sejam gestos, palavras e/ou atitudes. Deste modo, sendo esta a base de aprendizagem das crianças em idade Pré-Escolar, afirmam ainda que as impressões que ingressam na sua mente são modelos que, em seguida, se transformam em comportamentos.

Desta forma, é fundamental que o educador tenha um papel em que seja detentor de decisões e atitudes que vão ao encontro daquilo que pretende incutir nas crianças, não devendo, portanto, demonstrar atitudes agressivas, discriminatórias e conflituosas que possam influenciar negativamente a postura e personalidade da criança, bem como afetar as suas decisões individuais.

É ainda fundamental que o educador tenha sempre em mente a tenra idade das crianças em questão e que, por esse motivo, lhes proporcione uma aprendizagem baseada na descoberta, em que as crianças aprendam através dos seus próprios conhecimentos e experiências.

Em concordância ao referido anteriormente, Hohmann e Weikart (2003, p.374) realçam este aspeto ao citar que:

“No tempo em pequeno grupo os adultos definem e apresentam a atividade, mas deixam as crianças trabalhar com os materiais à sua própria maneira e ao seu próprio ritmo. As crianças fazem escolhas e tomam decisões sobre o que fazer com os materiais, conversam umas com as outras e com o adulto acerca do que estão a fazer e recebem o apoio e encorajamento apropriado da parte do adulto.”

Desta forma, para que a criança aprenda a ser, a conhecer e a fazer, faz parte das competências de um bom educador a capacidade de ter uma identidade reflexiva que lhe permita refletir sobre a sua ação, prática pedagógica, valores e intenções, de modo a ajustar o processo educativo ao desenvolvimento das crianças e de acordo com as suas características individuais e coletivas para que, desta maneira, se consigam encontrar dificuldades e fragilidades possíveis de serem transformadas num dinamismo e trabalho de equipa proveitoso, não só para os adultos, como também para as crianças.

Em concordância com Roldão (2007, p. 98)

“...o conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos e de diversas

formalizações teóricas (...), que se jogam num único saber integrador, situado e contextual (...) que se configura como “prático”

Assim sendo, por parte do educador/professor, esta reflexão acerca de como agir, planejar e refletir acerca das suas escolhas revela-se fundamental para a produtividade das atividades, uma vez que será somente através destas ações que se irá conseguir estruturar devidamente as atividades e tendo em conta todos os cuidados necessários (características individuais e em grupo que as crianças possuem, dificuldades, gostos, entre outros), que resultarão numa ação extremamente estruturada, com objetivos traçados e delineados e diversas aprendizagens adaptadas consoante o que se observa e refletimos.

Em resposta a isto, cabe portanto ao educador e ao serviço das suas funções, a constante preocupação em atuar tendo por base uma diferenciação pedagógica entre as várias crianças, respeitando as suas particularidades, ritmos de aprendizagem, competências e dificuldades e adaptando as competências a adquirir em concordância com cada uma delas uma vez que “...se não se encarar cada aluno com as suas subjetividades estamos perante dificuldades próprias do não reconhecimento da diversidade, não podendo esta constituir-se como uma fonte de riqueza.” (Matos, 2000, p.67).

Para além do que já foi referido anteriormente, o educador, de forma a conseguir desenvolver um bom trabalho e ter um papel determinante na vida das crianças, tem ainda a possibilidade de consultar uma série de documentos cujos princípios deve respeitar, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (em vigor desde 2016) e do Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto).

1.3. A importância de uma relação de prazer entre a criança e os livros

A leitura tornou-se numa ferramenta crucial à vida na sociedade e, mesmo que não exista essa consciência, desde muito cedo que a criança é exposta a uma variedade de símbolos e códigos escritos e gráficos que traduzem, de uma forma ou de outra, a sua presença no quotidiano, como os nomes de ruas, anúncios, folhetos, revistas e embalagens.

Esta realidade demonstra-nos assim que o ato de interpretar símbolos gráficos e escritos representa uma relação de troca com o universo, pois à medida que nos tornamos

leitores, também nos tornamos capazes de nos integrarmos na sociedade de forma mais interna, ampla e reflexiva. Assim sendo, se também as crianças forem sensibilizadas desde cedo para o universo da linguagem e para o desenvolvimento da sua capacidade simbólica, certamente se irão tornar sujeitos com um sentido de vida mais amplo e uma perspectiva sobre o mundo e sobre os outros.

Esta informação vai ao encontro do que é defendido por Azevedo (2006, p.39), ao referir que as crianças aprendem a “(...) dominar os códigos, as convenções e os princípios que, social e culturalmente aceites no âmbito das comunidades interpretativas sincronicamente existentes, regulam os processos de produção e receção das mensagens literárias”.

Independentemente disto, ler é muito mais do que decifrar códigos e, neste sentido, acreditamos que, se desde bebé se incutirem estes hábitos de ouvir histórias, a criança vai começar a ser exposta a elementos como o ritmo e a cadência do discurso, embora à primeira vista não compreenda o significado do que lhe está a ser lido. Isto, no entanto, irá facilitar-lhe bastante na aquisição da linguagem no seu futuro.

Para além disso, as experiências positivas e gratificantes relacionadas com a leitura e mantidas de forma coerente ao longo da infância, permitem que a criança associe o hábito de ler a uma atividade da qual retira prazer, aumentando as probabilidades de vir a ter práticas de leitura no futuro que lhe irão ser preciosas, sobretudo com a entrada no 1º ciclo do Ensino Básico, quando tiver de aprender a ler por ela mesma, uma vez que, tal como refere Sim - Sim (2009, p.7) “... o entusiasmo por aprender a ler esvai-se, muitas vezes, à medida que a aprendizagem da leitura se processa”, ou seja, o facto de estarmos perante um processo por vezes complicado de se adquirir, origina desmotivação, sendo por este motivo que se destaca a consolidação de hábitos de leitura e a importância de uma relação de prazer, desde cedo, entre a criança e os livros.

Deste modo, para proporcionar à criança estas primeiras leituras que lhes serão certamente muito benéficas, temos ao nosso dispor uma ampla opção de escolha.

Ao folhear muitos dos livros infantis, apercebemo-nos de que uma grande percentagem dos contos adotados para as crianças até à idade Pré-Escolar são, por várias vezes, relacionados com o Mundo do maravilhoso ou das fadas, leituras que, segundo Cavalcanti (2014, p.28):

“... podem ser um grande contributo para a formação de um sujeito que se reconhece na permanente construção do diálogo entre a realidade psíquica e os diversos contextos de ação e reflexão sobre as relações tecidas em família e sociedade (...) os contos de fadas são narrativas estruturadas a partir de um fio popular, trata da dor e do amor de forma muito singular, amiúde, maniqueísta e

com final feliz (...) Portanto, a visão finalista incorpora uma passagem iniciática que implica uma axiologia.”

Ainda em continuidade à citação acima mencionada, referimos que, exatamente por, nesta fase inicial, a criança estar a descobrir como lidar com este complexo mundo que terá de enfrentar para então conseguir ser o que esperam dela nos diversos contextos de ação e reflexão, ela necessita, mais do que ninguém, que lhe seja dada a possibilidade de se compreender a si própria. Todavia, para o poder fazer, tem de ser auxiliada para que crie um sentido coerente no meio do turbilhão dos seus sentimentos e dúvidas.

Diante deste assunto, acrescentamos ainda que este tipo de contos, para além de levarem as crianças a lugares fantásticos e maravilhosos, tratam sempre de diversos aspetos da esfera social e emocional.

Bettelheim (1984, p.16) refere que:

“É característico dos contos de fadas expor um dilema existencial, concisa e directamente. Isto permite que a criança enfrente logo o problema na sua forma mais essencial, ao passo que um enredo mais complexo seria para ela mais confuso. O conto de fadas simplifica todas as situações. As suas personagens são definidas com clareza; e os pormenores, a não ser que sejam muito importantes, são eliminados.”

Perante isto, entendemos que estes contos são cruciais para que as crianças entendam melhor o mundo que as rodeia e consigam perceber e adotar estratégias para encarar inúmeras situações com as quais vão lidando e que, por vezes, as incomodam. Exemplos disso são as relações parentais, as disputas, as perdas, as descobertas e/ou conflitos que, aos serem vividos pelas personagens do maravilhoso através dos contos que nos proporcionam, estão em simultâneo a ajudar o leitor e, ao referir temas com os quais se identifica, a apaziguar e/ou equilibrar os próprios conflitos da criança. Podemos assim dizer que os livros conseguem integrar a ficção na realidade, uma vez que, através dos contos, é possível mobilizar e abarcar todos os temas da vida.

De acordo com Melo (2007, p.34-35) “o ouvinte ao identificar-se com as ações e sentimentos das personagens, poderá revelar elementos de sua própria realidade e, nesse encontro, ampliar a visão que tem de si, do outro e do mundo”.

Também Cavalcanti (2005, p.18) salienta esta questão ao mencionar que:

“Cada personagem traz em sua história de vida uma marca que transcende a realidade textual e serve de reflexo e ponto de identificação para o leitor. A literatura faz compartilhar o mundo, divide seu território e autoriza o leitor a arriscar-se na busca do outro e experimentar-se na dimensão de alteridade.”

Conforme Bettelheim, B. (1984) defende, a Psicanálise vem igualmente ao encontro desta questão ao afirmar que a simbologia presente nos contos de fadas e nos contos maravilhosos estão associados aos inalteráveis dilemas que o ser humano tem de encarar ao longo do seu amadurecimento emocional. Assim sendo, é deste modo que a leitura de textos para a infância se pode revelar decisiva para a formação da personalidade da criança e do reconhecimento em relação a si mesma e ao mundo à sua volta.

No entanto, salientamos que este tipo de contos não deve apenas ser lido quando uma criança está perante uma situação idêntica à do conto em questão, uma vez que, ao presenciar este tipo de leituras, a criança subjetiva-se com as personagens e vive sensações de angústia, de dor, de tristeza, mas também de alegria, de prazer e de satisfação. Consideramos ainda relevante mencionar que “a criança extrairá um sentido diferente de um mesmo conto, segundo os seus interesses e necessidades”. (Bettelheim – 1984, p. 21)

Para além dos sentimentos que se podem desencadear em redor da leitura destas histórias, bem como do enredo e situação de cada uma delas, a sua leitura contribui ainda para a interiorização de um mundo de diferentes acontecimentos, personagens, problemas e soluções que, por sua vez, proporcionarão às crianças um enorme enriquecimento pessoal, que contribuirá também para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente, não só as histórias, mas também a ligação que têm com a vida real. Ao ganhar esta consciência, serão então capazes de analisar as alegrias e as tristezas que podem estar associadas ao seu quotidiano e ao dos outros, refletindo sobre estas situações que, de igual modo, contribuirá para que se tornem crianças com uma postura mais atenta e tolerante.

Além destas vantagens, Bettelheim (1984:21) cita ainda que os livros “...merecem ser explorados, além do sentido e impacto psicológicos (...) a nossa herança cultural encontra expressão nos contos de fadas e através deles é comunicada à criança.”

Assim, se o educador tiver a aptidão de ver a grande magia que os livros proporcionam e, conforme mencionado anteriormente, sendo o seu papel fulcral para a criança que o vê como um modelo a seguir, este irá certamente conseguir passar esses valores à criança, sendo este aspeto determinante visto que, em afirmação a Sandroni & Machado (1998, p.16), “o amor pelos livros não é coisa que apareça de repente”.

É preciso ajudar as crianças a descobrir o que eles têm para lhes oferecer, ao ponto de elas próprias sentirem curiosidade de tocar e folhear o livro enquanto objeto do seu interesse.

Sabemos ainda que, uma vez que contar e narrar histórias é uma realidade tão antiga quanto a própria condição existencial. Também o Ministério da Educação não é indiferente a este assunto, recomendando algumas leituras a abordar nesta faixa etária e ainda estipulando o Programa Nacional de Leitura que promove, principalmente, a leitura numa base quotidiana entre as crianças do nível Pré-Escolar e dos primeiros anos do Ensino Básico, devido a considerar importante que, desde cedo, exista um bom desenvolvimento a nível das competências literárias.

1.4. O papel dos livros no aprofundamento de uma mente criativa e imaginativa

A mente humana pode ser caracterizada como sendo uma máquina que produz diversos pensamentos e ideias, sendo que uma dessas ações se denomina de imaginação. Esta atividade ganha ainda mais ênfase quando nos referimos a crianças que ainda estão a viver a primeira infância, uma vez que vêm o mundo com um enorme encantamento e com uma criatividade que lhes permite inventar universos paralelos capazes de as transformar em tudo o que elas desejarem ser.

Sabemos ainda que todas as crianças possuem, por natureza, um dom imaginativo e criativo, que a acompanha durante toda a sua infância sendo que, à medida que a criança vai entrando numa nova fase de desenvolvimento, também a sua imaginação vai evoluindo.

De acordo com a faixa etária sobre a qual este relatório se debruça, podemos assim encontrar esta evolução em duas etapas de desenvolvimento distintas e que são evidenciadas por Hohman, Weikart e Banett (1995):

- Até atingir os 3 anos, as crianças encontram-se associadas à fase do animismo, que consiste na tendência em considerar determinados objetos como vivos, dotados de intensão e de consciência, imaginando deste modo conversas e situações ocorridas nestes contextos;

- Dos 3 aos 5 anos, esta realidade já revela uma certa evolução e a criança já demonstra curiosidade em brincadeiras centradas noutras atividades para além de objetos e estabelece outro tipo de contactos, ganhando uma curiosidade especial pelas personagens do imaginário, incluindo, no seu quotidiano e nas suas brincadeiras, personagens, como é o caso das princesas, das bruxas e dos dragões das histórias que

ouvem. No entanto, para que isto seja possível, é preciso que as crianças criem laços com estas personagens sendo que, para que tal aconteça, têm de encontrar a lógica destes contos.

Deste modo, com a intenção de acompanhar as crianças nas suas aventuras recheadas de fantasia e imaginação, podemos ver nas histórias a ligação necessária para entrarmos neste seu mundo do faz-de-conta e despertar ainda mais o seu espírito imaginário e criativo.

Este exercício torna-se extremamente benéfico no sentido em que, de acordo com Dohme (2000), no que diz respeito à temática da imaginação, ajuda na formação da sua personalidade, na medida em que possibilita à criança fazer especulações acerca do que poderia ter acontecido caso o enredo da história fosse outro.

Por sua vez, no que diz respeito à criatividade, o seu uso será o resultado da quantidade de referências que cada criança possui, ou seja, quantas mais “viagens” à imaginação lhe forem expostas, melhores serão, conseqüentemente, os seus resultados neste sentido e, com maior facilidade, terá capacidade para gerar ideias proveitosas, originais e ser capaz de resolver os problemas diários.

Dohme (2000:20) evidencia este aspeto ao associar as histórias à fomentação da imaginação e estimulação da criatividade no sentido em que “As histórias aumentam o horizonte dos ouvintes, com elas: eles “conhecem a China”, “pisam na Lua”, voam através do tempo, da pré-história aos dias de hoje, travam conhecimento com fadas, duendes, monstros e heróis”. Ao imaginar e criar todas estas personagens e situações, a criança está a conseguir ter criatividade para criar um mundo só seu, pelo qual é importante não lhe “cortarmos as asas” em nenhuma circunstância, muito pelo contrário.

Uma vez que o desenvolvimento e estimulação da imaginação e da criatividade apenas se constroem com materiais extraídos da realidade, cabe ao adulto executar momentos adequados que reforcem as suas estruturas e alarguem os seus horizontes para que, deste modo, a criança consiga crescer num ambiente rico de impulsos e de estímulos.

Este trabalho em redor da imaginação e criatividade vem mais tarde ao nosso encontro em questões académicas, de trabalho ou até mesmo do dia-a-dia ao verificarmos que, atualmente, muitos dos adultos apresentam pouca capacidade na resolução de problemas e imprevistos, gerando bloqueios que, por sua vez, vêm acompanhados de momentos de frustração.

Perante isto, voltamos assim a reforçar a importância que os livros e as personagens vindas do imaginário possuem, tendo consciência de que são elementos

fundamentais para que a criança consiga sonhar, imaginar e criar mundos fabulosos porque, apesar de nesta fase esta questão nem sempre ser devidamente valorizada, mais tarde irá mostrar-se essencial.

E porque as grandes mensagens e aprendizagens estão sempre escondidas nos livros, o autor da obra juvenil “O Príncipezinho”, numa das suas célebres frases, diz-nos precisamente isto, que as vivências que são verdadeiramente essenciais para nós são invisíveis aos olhos. (Exupery - 2015).

1.5. Como promover a animação da leitura? – os dispositivos pedagógicos e de diferenciação pedagógica

Segundo Sobrino (2000:76) “No fomento de um hábito como o da leitura não há lugar para a obrigação nem para a imposição; a ninguém se pode impor o gosto pelos livros”. Ainda relativamente a este assunto, este mesmo autor (Sobrino, 2000, p.76) cita o papel crucial que a escola e os educadores têm para a mudança desta possível visão do contacto com os livros, considerando ser uma missão a cargo dos educadores e professores a capacidade de proporcionar uma boa relação e um contacto saudável entre as crianças e os livros. Nesta mesma linha de pensamento o autor evidencia ainda a animação da leitura como uma eficaz estratégia a ter em conta nestes momentos.

É neste corolário que se torna crucial mencionarmos que a animação da leitura é uma das atividades mais importantes para o despertar dos futuros leitores, destacando ainda o peso que os materiais oferecidos como suporte para a leitura sustentam no público-alvo que, no nosso caso, são as crianças.

Estes materiais que pretendem, portanto, dar vida ao texto que se lê para que outros o sintam de uma maneira mais profunda, ganhando vida quando associado a diferentes estratégias e dispositivos pedagógicos.

Contudo, para que de facto exista um trabalho que se distingue pela qualidade e sucesso nos seus resultados, agregado ao significado e prática dos dispositivos pedagógicos, é fundamental não esquecer que a diferenciação pedagógica é fundamental, como já foi defendido no ponto 1.2 deste documento, nunca esquecendo, portanto, que as crianças são heterogéneas na apropriação das aprendizagens e dos resultados daí subjacentes.

Situamos-mos desta forma mais próximos do conceito de dispositivos de diferenciação pedagógica do que do conceito de dispositivo pedagógico (que poderá ser, por vezes, visto como um material didático, que se destina a um público homogéneo e que deve ser utilizado de forma igual para todos).

Neste sentido, Cortesão e Stoer (1996:41-42 in Matos 2000:70) definem os dispositivos de diferenciação pedagógica como sendo "uma proposta de trabalho que corporize preocupações de contribuir para uma construção, eventualmente conflitual, negociada, de uma comunidade de comunidades culturais que se reconhecem, se respeitem e interagem".

Sublinhamos ainda que:

"mais do que instrumentos metodologicamente bem concebidos e eficientes, tratam-se portanto de materiais que decorrem de um quadro teórico bem explícito e que constroem, conscientemente, de acordo com uma intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento reflexivo e para a consciencialização dos direitos dos alunos" (Cortesão e Stoer - 1996 p.42 citado por Matos – 2000 p.70)

Contudo, como já foi afirmado, para que estes dispositivos sejam de facto o que se pretende deles e não se tornem em meros materiais didáticos, que agem como se todas as crianças fossem homogéneas relativamente aos seus interesses, referências culturais, dificuldades, competências e necessidades, salientamos que estes dispositivos devem ser vistos apenas como pontos de partida para quem os trabalhar. Estes só se tornarão eficientes quando reconstruídos e adaptados aos grupos com quem vão ser alvo de trabalho, ou seja, tendo sempre por base a valorização das diferenças direcionada para aprendizagens frutíferas na produção de conhecimento, procurando iniciar este trabalho a partir do que as crianças já sabem e trazem consigo ao invés das competências que ainda tem que aprender.

2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

2.1 Contexto de intervenção

2.1.1 Caracterização da Instituição

Este trabalho de investigação foi implementado num colégio situado numa zona privilegiada do concelho da Maia, onde prevalecem os setores secundário e terciário sendo, nesse sentido, rico em infraestruturas inovadoras no que diz respeito, entre outros, ao desenvolvimento educativo e económico.

Perante isto, e não esquecendo que em qualquer cidade do território nacional, o espaço geográfico irá naturalmente influenciar todos os comportamentos, valores e tradições dos seus habitantes, a Instituição em causa não é exceção e, nesse sentido compromete-se a dar resposta às necessidades requeridas pelo meio envolvente, promovendo um ensino rigoroso e com foco na qualidade e sucesso dos seus alunos no sentido em que procura constantemente a promoção de atividades diversificadas, inovadoras e acima de tudo construtivas.

2.1.2 Caracterização do grupo de crianças

A investigação seguirá o seu curso com um trabalho realizado em redor de um grupo de Pré-Escolar na faixa etária dos 3 anos.

O público-alvo retratado neste estudo é um grupo de 22 crianças muito curiosas e deslumbradas por tudo o que as rodeia, demonstrando um interesse muito evidente sobretudo no que diz respeito a questões relacionadas com o mar e ao que lhe possa estar associado. Assim sendo, ao comunicarem todas as dúvidas que vão invadindo o seu “pequeno mundo” e comunicarem as suas novas descobertas, temos ainda a possibilidade de observar que a grande maioria do grupo já se consegue exprimir e fazer entender de forma muito clara, tendo já um excelente vocabulário e uma boa capacidade para articular e pronunciar corretamente a maioria das palavras.

Verificamos ainda que, no que diz respeito à utilização das formas/conjugações verbais, é frequente aplicarem as frases na 3ª pessoa do singular, assim como uma presença muito acentuada do “ser” e do “ter”. Perante este segundo aspeto, é muito recorrente ouvirmos, de algumas das crianças, expressões como: “eu já fazi” ou “eu já dizi”.

Salientamos ainda que, é evidente alguma confusão nos relatos de determinadas situações passadas, existindo apenas uma pequena percentagem de crianças que já demonstra capacidade em conseguir fazer descrições passadas onde incluem pormenores e detalhes que mais os marcaram e, essencialmente, sem misturar a ação entre o presente e o futuro.

Outro aspeto evidenciado durante esta investigação diz respeito à capacidade que apresentam em se distribuírem de modo equitativo pelas diferentes áreas de interesse, optando e selecionando sempre as mesmas e mostrando ainda um desinteresse geral pela área da biblioteca, oferecendo mesmo uma certa resistência quando o adulto lhes pede para irem explorar este espaço, mostrando na sua maioria uma desconcentração que vai aumentando à medida que o a duração do conto vai aumentando, sendo poucas as crianças que nestes momentos conseguem seguir o enredo da história do principio ao fim, bem como, ter a capacidade de posteriormente a recontar.

Acrescentamos também que, face a este desinteresse e com a intenção de conseguir mudar esta visão que o grupo tem perante este espaço, antes de se iniciar o estudo em causa já tinha sido adotada como estratégia a “biblioteca móvel”, realizada todas as sextas-feiras onde cada uma das crianças seleciona o livro de um colega para levar para casa e ler com o auxílio da família até à sexta-feira seguinte.

Um outro aspeto que, apesar de não se focar tanto na leitura e na preocupação pelo desenvolvimento dos objetivos aos quais procuramos dar resposta, mas que, merecem ser elencados na mesma proporção, dizem respeito, como não podia deixar de ser, às características individuais e de grupo nele envolvido, bem como ao projeto de sala já existente (fundo do mar), uma vez que a necessidade de ir sempre ao encontro destas preocupações é fulcral quando falamos em crianças.

No que diz respeito a estes pontos, a característica que se revelou como mais evidente e notória após algum contacto com as crianças é a nível do domínio pessoal e social. Apesar de conseguirmos constatar algumas afinidades e conexões mais vincadas entre alguns elementos do grupo, denota-se ainda um grande egocentrismo e individualismo por parte de uma grande percentagem de crianças, sendo usual observar disputas devido a objetos e de poder entre pares. Este aspeto é possível de se observar sobretudo quando as crianças vão explorar as várias áreas de interesse presentes na sala, existindo divergências sobretudo devido a objetos com os quais todos querem brincar ao mesmo tempo, mas sem ter de emprestar/partilhar.

Neste sentido mostrou-se de igual forma necessário trabalhar aspetos que consigam desenvolver competências de partilha, ajuda e cooperação, para que, gradualmente estes comportamentos individualistas se possam começar a dissipar.

O grupo dos 3 anos tem uma grande característica em comum. Ao observarmos este grupo rapidamente nos apercebemos de que estamos perante crianças extremamente curiosas e cheias de vontade e necessidade de aprofundar os seus conhecimentos, experiências e dar sentido ao que a rodeia. Associado a isto, apesar de todas as características individuais que as distinguem, por motivos diferentes que variaram pelo gosto entre tubarões, sereias, férias e até mesmo alguns filmes e histórias a paixão pelo mar foi crescendo na sala dos 3 anos, dando-se assim origem ao tema do projeto lúdico que os acompanhou durante todo o seu percurso pela sala dos 3 anos e onde houve a constante preocupação de realizar um trabalho tendo por base o desenvolvimento de um trabalho de integração entre todas as áreas de conteúdo com o intuito de garantir a construção de conhecimentos mais amplos, estruturados e interligados entre si que permitissem a estimulação de um desenvolvimento global das crianças, tal como é pedido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar dentro dos seus objetivos gerais pedagógicos (2001, p.15).

Deste modo, para melhor se compreender não só as características acima mencionadas, mas também todo o percurso do grupo em estudo, remetemos ainda para anexo a caracterização do grupo aqui retratado de modo a pormenorizar e dar a conhecer todas as suas particularidades e a abrangência do trabalho desenvolvido em redor das mesmas e em concordância com a sua realidade e necessidades. (Anexo I).

2.2 Questão de partida

Que estratégias de animação do conto são mais adequadas para desenvolver o gosto pela leitura para o grupo dos 3 anos?

A forma de atuação que está na génese desta investigação “Consiste em procurar enunciar o projecto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor”. (Quivy & Campenhoudt – 1998, p.30).

Desta forma, para a formulação da nossa pergunta de partida, utilizamos portanto todos os critérios de clareza que, em concordância com Quivy & Campenhoudt (1998, p.35) dizem “...respeito à precisão e à concisão do modo de formular a pergunta”, bem

como à sua exequibilidade que está diretamente relacionada ao caráter realista ou irrealista do trabalho, ou seja, à partida, temos de propor uma questão à qual seja possível responder durante o nosso estudo, e às qualidades de pertinência “que dizem respeito ao registo em que se enquadra a pergunta de partida” (Quivy & Campenhoudt - 1998, p.38).

Dito isto, e formulada a questão que será a gênese deste estudo Cavalcanti (2002:63) afirma que “... o homem é por natureza e essência sujeito da narrativa”, ou seja, o ato de narrar sempre foi inerente à condição do ser humano e a mesma surge de forma natural e voluntária.

Contudo, para que tal aconteça é necessário que sejam reunidas as condições necessárias para que exista congruência entre o contador e o seu ouvinte pois esse é definitivamente o único ponto de partida para que esta relação se torne possível.

Parece podermos assim adiantar as seguintes hipóteses teóricas:

- Sabemos, como já foi defendido no capítulo 1.3 que uma relação prazerosa entre a criança e os livros pode contribuir para que este público-alvo:

1. Desenvolva a sua capacidade simbólica e de interpretação de símbolos gráficos,
2. Se aperceba de elementos como o ritmo e a cadência do discurso, a utilizar um discurso cada vez mais coerente e ainda em cada vez mais ir aprendendo novo vocabulário.

- Também acreditamos que ao se associar o hábito de ler a uma atividade da qual retira prazer:

3. Aumentam-se as possibilidades de vir a ter práticas de leitura no futuro,
- 4- Tenham um sentido de vida mais amplo e com uma melhor e mais alargada perspetiva sobre o mundo que a rodeia.

2.2.1 O contexto de intervenção

Num grupo de crianças de 3 anos em que a construção da linguagem e da sua compreensão é ainda muito delicada, a leitura, quando bem desenvolvida surge como um excelente aliado, facilitando-lhes esta aquisição.

Todavia, apesar da importância depositada neste ato, e de serem sentidas várias dificuldades por parte do grupo na articulação de várias palavras, bem como na coerência e construção de frases simples, estamos de igual forma perante um grupo com uma grande desmotivação pela leitura, sentindo-se isso na resistência que oferece em ir para a área da biblioteca. Como já foi afirmado, também é clara a ausência de capacidade para ouvir

uma história até ao fim sem que perca o interesse durante o decurso da mesma, sendo perante isto que surge o presente relatório de investigação e a questão de partida à qual pretendemos dar resposta e fazer com que exista uma forte coerência entre o objeto em estudo, o propósito do mesmo e ainda os pressupostos que orientam a opção metodológica encontrada.

Assim sendo, no sentido de procurar dar resposta às necessidades identificadas, foi clara a importância de dinamizar a hora do conto de modo a que este momento passe a ser bem mais significativo do que apenas o momento em que a criança escuta a leitura de uma história, mas sim que se consiga envolver na mesma e, acima de tudo aprender com ela.

Sabendo da importância em direcionar as crianças ainda em idade precoce para este mundo dos livros por se acreditar que lhes irá inculcar inúmeras vantagens, nomeadamente a nível do desenvolvimento da criatividade, da imaginação e de conhecimentos e valores, é necessário que saibamos utilizar os recursos corretos para as envolver nesta realidade e conseguir despertar a sua curiosidade e interesse pela leitura. Uma vez que estas crianças ainda não têm conhecimento do código escrito e não o conseguem fazer autonomamente, cabe assim aos educadores saber guiá-las pelos caminhos corretos para que se consiga promover este contacto precoce com a leitura e este vínculo se construa.

Em concordância com Cavalcanti (2002:79) podemos afirmar que “...não existem receitas para que aconteça uma mudança significativa (...) isso implica diversas mudanças e rupturas profundas com padrões estabelecidos e cristalizados.”, sendo dentro desta linha que ao longo deste trabalho nos propomos a fugir à leitura tradicional entre o livro e o narrador. É no sentido de abrir novos horizontes neste campo que consigam alterar a realidade em que estas crianças se encontram face a leitura de histórias que, ao longo desta investigação procuramos encontrar metodologias e estratégias que fizessem com que o educador tivesse um perfil multifacetado entre deslumbrador, contador, animador e narrador de modo a conseguir fazer dos momentos de leitura algo realmente mágico e acima de tudo conseguissem despertar o interesse das crianças pela leitura.

2.3 PROCEDIMENTOS

2.3.1 O Carrossel de Histórias

Para tal, querendo demonstrar a magia envolvida neste ato e que explorar a área da biblioteca e os livros que aí se encontram pode ser tão divertido e prazeroso como qualquer outra área de interesse da sala, no sentido em que só nos livros podemos encontrar aventuras carregadas de emoção e de gargalhadas tão fortes como as que temos nos parques de diversões, foi criado um dispositivo pedagógico para a exploração das histórias: um carrocel.

Sendo o objetivo deste o despertar para os contos, também o mesmo não podia deixar de conter algumas das particularidades que encontramos nos mesmos e que sabemos encanta tanto as crianças deste grupo: magia, mistério e muitas surpresas, tendo sido apelidado de Carrossel das histórias

É ainda possível observar o princípio deste deslumbramento para a leitura nos anexos deste relatório, estando neste local vinculadas algumas imagens do dispositivo pedagógico aqui retratado. (*Anexo II*)

Este dispositivo é composto por vários cavalos intercalados entre subidas e descidas conforme acontece nas diversões que tão prazerosas são para as crianças, bem como de uma base giratória com uma seta que, após o carrossel parar de girar irá ficar indicado numa das quatro cores coloridas de uma segunda base mágica e misteriosa. Após lhe serem colocados uns pozinhos de “perlim pim pim” esta levanta-se como por magia e indica-nos o nome e a imagem de capa de um livro que está guardado na área da biblioteca. Contudo, esta animação da leitura não se irá prender apenas a esta motivação inicial, uma vez que, em cada história procuramos uma estratégia diferente que suscite interesse nas crianças, como foi o caso de um avental de histórias, de um flanelógrafo e de um kamishibai.

As histórias aí escondidas foram pensadas em concordância com os interesses, dificuldades e receios evidenciados pelo grupo e, assim sendo, debruçaram-se essencialmente sobre o desenvolvimento da criatividade, a temática do mar (projeto lúdico vivido na sala dos 3 anos conforme evidenciado no ponto 2.2. deste relatório), o medo do escuro e ainda da importância da partilha e a interajuda.

No entanto, para que as histórias fossem reveladas, o carrossel em todas as suas viagens fez-se acompanhar de dois sacos mágicos: um com pozinhos mágicos de várias

cores para depositar sobre o dispositivo pedagógico e um segundo com vários cavalos onde, em cada um deles estava presa a fotografia de uma das crianças do grupo para que assim não houvesse disputas relativamente a quem iria pôr a seta do carrossel a andar de modo a determinar o conto que iria ser alvo de magia nesse dia. Esta opção deve-se ao facto de sabermos como as crianças do grupo têm tendência a reagir quando não são as escolhidas para realizar as atividades. (ver caracterização do grupo - anexo I).

2.3.2. As histórias trabalhadas

As histórias selecionadas para trabalhar o gosto pela leitura através do envolvimento real do grupo, respeitando as suas características, necessidades e interesses foram:

- “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec: um conto que, através de vários animais adorados pelas crianças **fala sobre a interajuda e a amizade, uma das maiores carências observadas no grupo.**

O mesmo foi ainda selecionado para iniciar este trabalho por ser um dos poucos livros presentes na área da biblioteca ao qual as crianças demonstram curiosidade em folhear. Acrescentamos ainda que para dinamizar este conto utilizou-se como recurso pedagógico o já referido avental de histórias.

- “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares: um conto que foi apresentado no dia da mãe e que tem como personagem o tão respeitável **crocodilo, um animal que, apesar de não estar intrinsecamente ligado ao projeto de sala sobre o mar, surge em conversa várias vezes devido a ter a água como habitat e uns respeitáveis dentes.** Esta história foi apresentada Este conto ganhou vida através de um flanelógrafo.

- “Onda” de Suzy Lee surge no sentido de, **uma vez que nem sempre apresentam disposição para ouvir histórias, criarem a sua própria história e posteriormente ouvirem o seu conto por parte do adulto, permitindo de igual forma o trabalho em redor do mar** ao mesmo tempo que **desenvolve a criatividade e imaginação do grupo.**

Sendo este livro uma história que, a partir de imagens, surge da imaginação das crianças, foi utilizada tinta em spray para fazer o efeito do mar em folhas que posteriormente se reverteram na sua própria história.

- “Os piratas não têm medo do escuro” de Maudie Powel-Tuck e Alison Edson surge aquando do final do projeto de sala sobre o mar e do **interesse manifestado pelas crianças relativamente aos piratas, conseguindo de igual forma focarmo-nos num**

dos maiores receios que algumas das crianças do grupo apresentam: o medo do escuro.

Este conto final foi apresentado utilizando um kamishibay como dispositivo pedagógico.

Respeitando e valorizando as características específicas deste grupo, procuramos assim que as histórias fossem de facto significativas para eles, assim como pesquisamos uma constante adequação das estratégias e dispositivos utilizados também aos interesses, necessidades e características deste grupo.

A intervenção aqui retratada foi uma animação esporádica conseguida, conforme já fomos mencionando, através de diferentes procedimentos e técnicas, com a finalidade de fazer das histórias algo de atrativo e conseguir, pouco a pouco, que o gosto pela leitura se fosse convertendo num hábito.

Salientamos ainda que, apesar destes momentos de animação da leitura nunca terem recorrido ao livro em si para que acontecessem, mesmo apelando a outras estratégias, houve ao longo de todas as intervenções a constante preocupação em ter presente o livro referente ao conto que estava a ser alvo de animação com o intuito de fazer com que as crianças compreendessem que a história ali contada era a reprodução de um livro.

2.4. Estratégias de intervenção

Conforme já foi sendo mencionado ao longo deste documento, à Educação Pré-Escolar é reconhecida cada vez mais importância na vida das crianças na faixa etária dos 3 aos 5 anos, sendo capaz de desenvolver as suas infinitas competências quando agregado a um trabalho eficiente por parte do educador.

Contudo, para que esta concretização seja possível cabe ao responsável pedagógico articular às suas funções a de investigador de modo a conseguir assumir as necessidades de acompanhamento e aconselhamento que a população educativa precisa e lhe exige.

Assim sendo, para ser possível dar resposta às necessidades que lhe são exigidas é-lhe, portanto, esperada uma atitude de permanente investigação e pesquisa com o intuito de adquirir um conhecimento cada vez mais profundo sobre as etapas que uma investigação pressupõe.

Para analisarmos todas estas questões, o presente relatório tem na sua génese um estudo de caso com traços de uma investigação ação, ou seja, uma pesquisa que exige um procedimento com uma forte componente de trabalho de campo sendo utilizada para uma metodologia que privilegia de uma relação entre o investigador e os sujeitos da investigação.

Ao longo deste trabalho e usufruindo da posição de um investigador qualitativo, não procuramos ir ao encontro de provas evidentes que venham apoiar as hipóteses que mencionamos inicialmente no capítulo 3.1 deste trabalho mas sim, tentar compreender se as mesmas se aplicam de forma exequível ao grupo de crianças com o qual este estudo de caso foi realizado, deixando para tal que as deduções vão sendo construídas à medida que a investigação vai ganhando forma e apresentando resultados exclusivos, sendo que, a recolha de dados que daqui irão surgir serão os resultados e os testemunhos que posteriormente darão suporte e fundamento à nossa investigação.

2.4.1. Observação direta e participante

Para isto, no que diz respeito à recolha de informações pertinentes para este estudo, debruçamo-nos perante uma observação direta e participante, segundo Quivy (1992, p.165), “... aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados.”.

A presente escolha recaiu sob este instrumento no sentido em que o mesmo se revela extremamente viável uma vez que:

“(...) a facilidade na obtenção das informações internas aos grupos que não seriam destacáveis a partir de outras técnicas; (...) a garantia de credibilidade dos resultados ao permitir o trabalho com fontes próximas e em primeira mão (...) [e] a facilidade no registo de informações não-verbais.” Colás - 1998, citado por Aires - 2011, p. 27)

Para a construção desta investigação, socorremo-nos recorrentemente deste método uma vez que através do mesmo pudemos de igual forma envolvermo-nos no contexto em estudo e participar nas ações dos sujeitos da investigação. Isto porque, enquanto investigador participante temos uma posição privilegiada quanto à perceção e obtenção dos comportamentos dos sujeitos em estudo, analisando diretamente as ocorrências que daí se desenvolvem.

Contudo, para que este método se revele eficaz, destacamos o quanto é imprescindível planearmos o que iremos observar, bem como a forma como tal será feito. Para tal, ao

longo desta observação fomos auxiliados por um guião com indicadores que designa os comportamentos a observar nas atividades indutoras.

Iremos de igual forma recorrer de “...notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” no sentido em que Bogdan e Biklen (1994, p.150) citam a sua importância e eficácia num estudo deste contexto.

No decorrer da nossa investigação recorreremos a este método na dinamização dos momentos de leitura. Salientamos ainda que, ao longo das mesmas existiu sempre a preocupação de observar o decorrer das sessões respeitando cada uma das crianças sem tecer qualquer comentário sob as suas reações e atitudes com o intuito de perturbar o menos possível os seus comportamentos e, assim ser possível concluir possíveis transformações que as intervenções em questão possam ter causado no público investigado, estando estas observações registadas de modo mais detalhado nas grelhas e nos registos de observação que estão remetidos em anexo.

Ainda no que diz respeito à observação é importante de mencionar que, apesar do grupo ter consciência do trabalho ali desenvolvido e lhes ser explicado todo o processo associado ao mesmo, existiu sempre uma preocupação constante para que fossem reunidas todas as condições que estão intrínsecas num dia normal da sua rotina na sala de Pré-Escolar, procurando-se assim que com estes momentos nada modificasse o seu comportamento habitual e que vissem nesta atividade mais uma das tantas oportunidades que começaram a ser criadas com o intuito de lhes proporcionar um momento prazeroso com a leitura.

2.4.2. Análise documental

A análise documental é outra das técnicas mais marcantes quando nos referimos a uma pesquisa de índole qualitativa sendo, portanto, um dos instrumentos de recolha de dados e que este estudo recorreu.

Esta metodologia vai ao encontro do que é igualmente defendido por Quivy & Campenhoudt (1992) quando menciona que é, não só nas observações diretas, como também no registo documental que descobrimos resposta ao trabalho metodológico que propomos ao longo deste relatório, ou seja, uma investigação qualitativa.

No que diz respeito a esta temática, Quivy & Campenhoudt (1992, p.81) consigna ainda que estes dois princípios se interligam no sentido em que enquanto investigadores devemos:

“...deixar correr o olhar sem se obstinar sobre uma única pista, ouvir à sua volta sem se contentar com uma só mensagem, apreender os ambientes e, finalmente, procurar discernir as dimensões essenciais do problema estudado, as suas facetas mais reveladoras e, a partir daí, os modos de abordagem mais esclarecedores.”

Quivy & Campenhoudth (1992, p.159), citam ainda que “Não basta saber que tipo de dados deverão ser recolhidos. É também preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo.”, mencionando de igual forma para a importância que acarreta a conceção de instrumentos que tenham a capacidade de produzir todas as informações adequadas e necessárias ao que é pretendido.

Assim sendo, de entre as principais fontes de análise documental ao dispor da nossa investigação destacam-se a análise dos registos de observação, das grelhas de observação, dos registos de incidente críticos, das notas de campo, dos registos fotográficos e ainda dos registos audiovisuais.

No que diz respeito aos instrumentos de observação que acompanharam este trabalho começamos assim por referenciar que toda esta intervenção foi acompanhada de uma observação direta, “aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações sem se dirigir aos sujeitos interessados.” (Quivy & Campenhoudth (1992, p.165).

Para tal, e de modo a focar a investigação no que de facto era o nosso propósito e não nos desviarmos dos nossos objetivos, esta observação fez-se acompanhar de algumas linhas orientadoras previamente definidas e às quais se pretendia dar resposta, as grelhas ou guias de observação, que nos permitiu não ficarmos submersos por uma massa demasiado volumosa de dados e limitarmos-nos apenas ao essencial prescrito pelos indicadores formulados pelo investigador de modo a responder às hipóteses que procurava.

“... a observação incide sobre todos os indicadores pertinentes previstos. Tem como suporte um guia de observação que é constituído a partir destes indicadores e que designa os comportamentos a observar; mas o investigador regista directamente as informações. Os sujeitos observados não intervêm na produção da informação procurada. Esta é manifestada e recolhida directamente neles pelo observador. (Quivy & Campenhoudth - 1992, p. 165)

Sabemos ainda que um trabalho desta natureza exige uma forte componente de trabalho de campo e que o investigador tenha consciência de que a recolha de dados, sendo o suporte de toda a investigação, devem portanto, ser numerosos e variados.

Assim sendo, no que diz respeito à recolha de dados enquanto instrumento constituinte de observação, acrescentamos ainda que o mesmo pode inclusive ser realizado recorrendo à imagem ou vídeo como forma de recordar e eternizar o momento de modo a mais tarde nos lembrarmos dele na sua íntegra e nos ser possível tirar as conclusões pretendidas e de forma mais lúcida.

Esta estratégia de investigação é ainda defendida por Esteves (2008, p.90) ao indicar que:

“...a utilização desta técnica, é possível ilustrar e exhibir uma determinada situação pretendida uma vez que, ao fotografarmos diversas atividades, aprendizagens das crianças e momentos significativos da vida do grupo, temos a possibilidade de gravar esse momento para, posteriormente, conseguirmos analisar e refletir com cuidado dado que em contexto de sala e com tantas crianças em simultâneo nem sempre se torna fácil de fazer estes registos no momento.”

Os registos visuais e audiovisuais aqui mencionados, em simultâneo com algumas notas de campo que foram sendo retiradas durante todo este processo, após serem analisados e ter sido realizada uma cuidada reflexão em seu redor e de acordo com o momento em si e a criança nele retratado, deram lugar ao registo de alguns incidentes críticos de onde foi de igual forma possível retirar informações bastante úteis para o desenrolar desta investigação enquanto técnica que conseguia articular o referencial teórico à metodologia em estudo.

Relativamente ao uso da informação que se recolheu sob a forma de incidente crítico podemos caracterizá-la e dizer que o usamos sempre que éramos confortados com:

“qualquer atividade humana observável, que seja suficientemente completa em si mesma para permitir inferências e previsões (...) e, para ser crítico, o incidente deve ocorrer em uma situação onde o objetivo ou intenção do ato seja claro para o observador, e onde as suas consequências sejam suficientemente definidas de maneira a deixar pouca dúvida no que se refere a seus efeitos.” (Flanagan - 1954 in Guimarães, C. -2007, p.6)

Todos estes registos, apesar de distintos, quando analisados em toda a sua riqueza e retirados todos os aspetos que possam ser indicadores de informação sobre o sujeito, o

contexto e o comportamento em estudo, demonstraram complementar-se entre si de modo a ir ao encontro dos propósitos desta investigação.

Assim sendo, perante o trabalho investigativo desenvolvido e a recolha de dados em prol do mesmo, estão neste documento em anexo, todas as recolhas de dados realizadas trabalho tendo por base os métodos de recolha de dados e informações aqui evidenciados. Ou seja, este é um trabalho que tem na base da sua investigação vários indicadores de análise que surgiram após a observação do grupo e, em consequência disso, desenvolvidos registos de observação e de incidentes críticos (*anexo III*).

Conforme mencionado no capítulo 3.3.2 e 3.3.3 estarão ainda associadas a esta análise as fotografias captadas durante todo este processo de deslumbramento. (*Anexo IV*)

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO

Ao longo de toda a abordagem fomos procedendo ao levantamento de vários dados dos comportamentos das crianças no que diz respeito às atividades indutoras deste processo de deslumbramento pela leitura, como pode ser verificado através do anexo III e do ponto 2 deste relatório.

Contudo, salientamos que as atividades que se desenvolveram foram muito além do Carrossel de Histórias e dos contos mágicos que lá se encontravam escondidos uma vez que, é importante compreender a dinâmica que se antecedeu e sucedeu a todo este processo com o intuito de melhor compreender a eficiência e impacto que estas intervenções obtiveram no grupo de crianças em estudo.

Assim sendo, serão analisados vários dados não só das atividades planificadas bem como, de outros momentos que, do nosso ponto de vista, causaram impacto e contribuíram para uma melhor análise e mais completa estruturação deste trabalho investigativo.

Tendo por base o enquadramento teórico deste trabalho, procuramos descobrir quais as estratégias mais adequadas para atingir o principal objetivo deste projeto de intervenção: desconstruir a imagem pouco positiva que estas crianças apresentavam perante a leitura para que, deste modo estejam posteriormente aptas para desenvolver:

- Um relacionamento prazeroso entre a criança e os livros;
- A capacidade simbólica e de interpretação de símbolos gráficos;
- A utilização de um discurso cada vez mais coerente;
- Conhecimento de novo vocabulário;
- Prazer na atividade da leitura;
- Sentido de vida mais amplo e uma melhor e mais alargada perspetiva sobre o mundo.

Foi assim, a partir destes pressupostos que se criaram os indicadores de análise dos dados recolhidos e aos quais procuramos dar resposta.

3.1. Momentos antecedentes ao deslumbramento pela leitura

Antes de nos aventurarmos neste deslumbramento pela leitura consideramos necessário compreender as competências e comportamentos das crianças face os vários

descritores em avaliação de modo a, posteriormente, compreendermos até que ponto os mesmos foram, ou não, alvo de evolução à medida que este trabalho foi sendo elaborado.

Esta análise retrata os resultados referentes aos meses de fevereiro e março de 2016 sendo possível através da tabela I (*Anexo IV*) de observarmos que antes de se iniciar o trabalho investigativo que está na gênese deste deslumbramento pela leitura, o grupo de crianças da sala dos 3 anos manifestou competências ainda muito tenras e pouco significativas perante os vários indicadores de análise delineados.

A partir das várias observações e registos criados neste sentido (*anexo III*), a **relação entre estas crianças e os livros**, bem como o **prazer pela atividade literária** revelou-se ser **quase nula**, tendo-se tornado uma grande preocupação ao constatar o pouco cuidado e **desinteresse das mesmas na exploração dos livros e da área da biblioteca**. Isto porque, sempre que, no início da manhã, se selecionavam as áreas de interesse para onde pretendiam ir esta nunca era uma hipótese, sentindo-se inclusive alguma resistência perante este espaço o que poderá significar não terem compreendido a sua verdadeira essência.

Um exemplo da não compreensão deste espaço é, por exemplo, a M.T. que apesar de sempre ter demonstrado pouca vontade de ir para esta área, no decorrer de uma das manhãs escolheu-a. No entanto a sua escolha deveu-se somente ao facto de ainda estar com sono e ter visto neste local e nas almofadas aí presentes o local para o efeito: “Tinha sono e aqui tem as almofadas para eu deitar.”. Com a seguinte observação foi rapidamente compreendido que o motivo que levou a M.T. a selecionar a área da biblioteca não se deveu ao facto de ver nesta um espaço de interesse para ser explorado mas sim, ter almofadas que lhe iriam permitir descansar do cansaço que estava a sentir. (*anexo III: Registo de observação número 2*)

Perante isto, apesar de associar este espaço a conforto, a criança revela ainda não ter compreendido o objetivo principal do mesmo e inclusive não o ver como uma área lúdica como as restantes, relacionando-a com uma ação à qual muitas vezes as crianças fogem e consideram aborrecida: o ter de dormir quando existem tantas brincadeiras por concretizar e coisas por descobrir.

Outro exemplo desta desmotivação perante a relação com a leitura foi a M.C. que, face o incentivo por parte dos adultos para que o grupo explorasse a área da biblioteca acabou por ceder, mas apenas com o intuito de agradar. (*anexo III: Registo de observação número 1*). Isto porque, o que inicialmente parecia um aspeto positivo revelou-se o inverso, uma vez que, pouco tempo depois de estar nesta área e, apesar de inicialmente o

tentar disfarçar, a criança em causa começou a chorar, constatando-se o desinteresse e sentimento de frustração por estar neste local.

Para dar mais realce a esta situação podemos ainda mencionar o momento em que o D.R. e o R.S. foram para esta área e que, apesar de não demonstrarem o mesmo comportamento que a criança anteriormente mencionada, foi possível concluir que apesar de ambas estarem a folhear os livros, esta ação não estava a representar qualquer significado ou aprendizagem uma vez que, após alguns minutos iniciais mais atentos, ambas começaram a dispersar, olhando mais tempo para o seu redor do que para a atividade que estavam a realizar. Para além de estarem desatentas e não observarem o seu conteúdo, a recorrência com que mudavam de livro sem chegar ao final do mesmo foi uma constante. (*anexo III: Registo de observação número 3*)

Perante estas situações, é portanto, possível constatar que **o grupo estava pouco envolvido com a leitura e exploração dos livros, não demonstrando qualquer relação prazerosa com esta atividade, bem como de arranjar formas de usufruir do espaço destinado para o efeito, vendo a biblioteca como um local à parte das restantes áreas sem qualquer interesse.**

Neste sentido, **o facto de o grupo não ter curiosidade para explorar os vários contos que tinham à sua disposição, pode ter interferido com o desenvolvimento da sua capacidade simbólica e de interpretação de símbolos gráficos**, uma vez que não abrindo um livro, não analisando o seu conteúdo e, inclusive **não sentir curiosidade de ver as imagens do mesmo quando o adulto conta uma história**, acaba por condicionar a verificação deste indicador e o desenvolvimento desta competência.

Por sua vez, no que diz respeito à **capacidade de fazer uma melhor e mais alargada leitura do mundo** que rodeia o grupo, isto apenas se verifica **associado no que diz respeito ao projeto de sala, nunca** estando em momento algum agregado à curiosidade perante a **leitura** e as descobertas e aprendizagens que daí poderiam surgir.

Assim sendo, ao comunicarem todas as dúvidas que vão invadindo o seu “pequeno mundo” constatava-se que, apesar de a grande maioria das crianças já se conseguirem exprimir com alguma facilidade, tendo inclusive facilidade para adquirir novo vocabulário e boa capacidade para articular e pronunciar corretamente a maioria das palavras, ainda serem visíveis **muitas fragilidades relativamente à utilização das formas / conjugações verbais**, sendo frequente aplicarem as frases na 3ª pessoa do singular, assim como uma presença muito acentuada do “ser” e do “ter”, sendo recorrente ouvirmos, de algumas das crianças, expressões como: “eu já fazi” ou “eu já dizi”.

Outro aspeto de evidenciar é a coerência do discurso no sentido em que, apesar da facilidade de articulação e pronúncia das palavras, demonstravam ainda uma competência bastante tenra no que diz respeito à articulação das frases, sendo recorrente o uso de expressões como, por exemplo: “e depois”, bem como de misturarem situações passadas com as do presente.

3.2. Sessões de intervenção tendo por base o Carrossel de Histórias

Após no ponto 3.1. terem sido analisados os comportamentos e competências das crianças antes de se dar início a este trabalho, segue-se a análise dos resultados obtidos a partir de cada uma das intervenções realizadas neste projeto, sendo para isto analisadas as várias metodologias e estratégias de animação que estão na génese deste trabalho, bem como o efeito do conto das várias histórias que foram selecionadas neste sentido.

De modo a compreendermos o impacto que este trabalho teve no grupo dos 3 anos e em que aspetos estas intervenções contribuíram para dar resposta aos vários indicadores delineados, serão seguidamente observados os dados de análise referentes aos meses de março a junho de 2016 após o aparecimento do Carrossel de Histórias e das várias estratégias e dispositivos de animação de leitura que lhes estão associadas.

Contudo, antes de apresentarmos e analisarmos detalhadamente os dados que daqui surgiram é ainda importante falarmos do objeto propiciador de todo este processo - o Carrossel de Histórias - e que foi apresentado no dia 02 de março de 2016, uma vez que o mesmo foi o elo de ligação entre todas as histórias trabalhadas.

Assim sendo, através das várias reações das crianças e, conforme é descrito no registo de incidente crítico número 4 (*anexo III*), quando o mesmo foi apresentado ao grupo e recebido com grande entusiasmo, estes foram desafiados a tentar adivinhar qual seria o seu objetivo, as suas tentativas em momento algum se prenderam com a temática da leitura, sendo isso possível de detetarmos através das várias ideias e comentários que realizaram como, por exemplo: T.R.- “Vamos a um parque com os carrosséis” / M.P. - “Vai ser alguma para brincar e divertir porque é um carrossel” / M.T. - “Eu já fui com a mamã e gostei muito” / D.V. - “Esses cavalos são muito pequenos para nós”.

Através dos seus comentários conseguimos ainda constatar que no que diz respeito ao indicador de análise face o mundo que nos rodeia, possivelmente pela falta de fantasia que existe no grupo, as suas possibilidades foram sempre muito focadas no que de mais

óbvio e real poderia significar um carrossel, não abrindo asas à sua grande imaginação tão característica desta faixa etária.

Contudo, após este diálogo foram informados de que se tratava de um objeto que iria aparecer na sala sempre que houvesse uma história nova para eles conhecerem, referindo ainda toda a magia envolvida não só neste carrossel, mas também nos contos que este trazia consigo e com os seus coloridos pozinhos de “perlim pim pim” que nos iriam transportar para as aventuras aí escondidas.

Perante isto, apesar de terem demonstrado bastante surpresa, observamos o primeiro sentimento positivo e de uma possível boa relação relativamente a uma atividade relacionada com a leitura, algo que até ao momento ainda não tinha sido visível e surgindo deste momento várias perguntas relativamente ao seu funcionamento: D.S. “Eu quero ser eu a descobrir a rodar o carrossel e a descobrir a história / P.M. - “Como é que as nossas histórias vão sair do carrossel?” / I.R. - “São os cavalos que são mágicos e vão contar as histórias?” / S.V. - “O carrossel vai ficar na nossa sala?” / “ D.E. – “A tória é agora?”.

Relativamente a isto, podemos ainda observar algumas imagens desta apresentação no anexo IX deste trabalho.

3.2.1 – 1ª Intervenção ao grupo

A primeira intervenção com o grupo diz respeito à história “**A que sabe a lua?**” de Michael Grejniec apresentada através de um **avental de histórias** no dia 03 de março de 2016.

Conforme é possível constatar na tabela II (*anexo V*) esta atividade foi bastante significativa, demonstrando resultados que se destacam positivamente quando comparada à tabela I (*anexo IV*) em relação a todos os indicadores de análise.

Esta afirmação torna-se **possível ao observarmos claramente a relação prazerosa que existiu nesta atividade de leitura**, tendo conseguido motivar todas as crianças, bem como captar a sua atenção, inclusive a do V.B. Como já foi observado por diversas vezes, esta criança tem um nível de atenção muito curto, distraído-se e perdendo o interesse pelas atividades muito rapidamente. No entanto, foi possível **notarmos uma concentração, até à data, desconhecida**, tendo estado durante todo o tempo bastante envolvido e compenetrado, pedindo, inclusive, no final da história, a sua repetição. (*anexo III: Registo de incidente crítico número 5*)

No decorrer da mesma, com o intuito de a tornar mais dinâmica, foi havendo frequentemente uma **grande interação entre o leitor e o ouvinte**, bem como vários **momentos de suspense** sobre que personagem iria aparecer a seguir e se seria aquela que iria finalmente conseguir alcançar o objetivo que todos tinham em comum: o sabor da lua, partindo da M.I. o comentário: “Mas olha que assim ele esmaga a tataruga”, no momento da girafa se colocar por cima da mesma e do S.V. ao perguntar: “Mas a lua tem a sério sabor?”, **evidenciando alguma consciência e reflexão face o mundo que os rodeia**.

De modo a compreendermos se o enredo da história tinha ficado bem assimilado, no dia posterior ao conto “A que sabe a lua?”, as crianças foram desafiadas a recontar a mesma, bem como, a criar um registo da mesma para posteriormente ser colocada na área da biblioteca como forma de mostrar o trabalho envolto no mesmo.

Perante isto, foi possível compreendermos que, **sem o recurso do avental ou do livro, todas as crianças demonstraram vontade em participar na atividade**, sendo inclusive capazes de mencionar a sua sequência de acontecimentos de forma correta, conseguindo fazer o mesmo em relação aos 8 animais que nela participam.

Ao longo da mesma a P.M. acrescentou ainda que “eles não acreditaram no rato e foi ele que conseguiu e também nós somos dos 3 anos e também conseguimos coisas”. (*anexo III: Registo de incidente critico número 6*).

Ainda no que diz respeito a esta história, **alguns dias após esta intervenção** a M.T. (uma das crianças que sempre demonstrou bastante resistência em ir para a área da biblioteca) **selecionou este local como área de exploração, pedindo** de seguida se podia **utilizar o avental de histórias** onde, apesar dos dias passados **demonstrou ainda ser capaz de relatar e recriar todos os acontecimentos do conto, utilizando frases coerentes e uma sequência lógica ao longo de todo o processo**, tendo inclusive incluído no seu relato todas as personagens e o papel que cada uma delas desempenhou de forma correta: “Era uma vez a tataguga, subiu ao monte mais alto e depois chamou o elefante e depois chamou a girafa, e depois chamou a zebra e depois chamou o leão, depois chamou o macaco, depois chamou o ratinho. Tirou um pedaço da lua e deu aos outros animais.” (*anexo III: Registo de incidente critico número 7*).

Por fim, destacamos ainda a presença do indicador de análise que nos remete para o **desenvolvimento da capacidade simbólica e interpretação dos símbolos gráficos**.

Após a audição e atividades realizadas em consequência da mesma, ainda que pequena, **foi visível uma percentagem de crianças que começou a demonstrar**

interesse na exploração da área da biblioteca e, em outros casos **inclusive contar histórias umas às outras**. Um exemplo disto foi a ação desenvolvida por duas das crianças do grupo que, apesar de ainda não terem noção do que está escrito no livro, foi possível observarmos o M.L. a contar a história “A que sabe a lua?” à M.C.

Ao longo deste momento foi possível observarmos que, enquanto folheava as folhas do livro e observava as imagens do mesmo, ia acompanhando esta atividade com o relato da mesma, acrescentando alguns pormenores da sua autoria que remetiam para as figuras representadas: “Vês, ele subiu assim para as costas dela para ser amigo”, fazendo-se igualmente acompanhar, por várias vezes, do comentário “Lembas da história pois sim?” (*anexo III: Registo de incidente critico número 8*).

Acrescentamos ainda que, também no anexo X podemos encontrar o registo fotográfico associado a esta primeira intervenção.

3.2.2 – 2ª Intervenção ao grupo

A segunda intervenção que o Carrossel de Histórias deu a conhecer ao grupo de crianças envolvidas nesta investigação foi “**Os ovos misteriosos**” de Luísa Ducla Soares, tendo a mesma sido apresentada no dia 27 de abril de 2016, recorrendo para tal de um **flanelógrafo**.

Conforme é possível constatar na tabela III (*anexo VI*), no que diz respeito ao prazer retirado pelo momento de leitura conseguimos observar que, **apesar do interesse e envolvimento manifestado ao longo da narração deste conto, bem como da constante participação de uma grande percentagem de crianças, foi visível um retrocesso relativamente à 1ª intervenção realizada**: “A que sabe a lua?” (*anexo V: tabela II*).

Durante a sua leitura, e uma vez que já tínhamos notado em situações anteriores que as **perguntas que abordam suspense os motivam**, procuramos sempre aplicar esta atitude que revelou continuar a ter resultados muito positivos e a **envolvê-los bastante mais durante todo o processo**, existindo inclusive crianças mais expressivas que foram mostrando expressões de espanto/admiração com os animais que iam saindo de dentro dos ovos como foi o caso do R.B., do D.S. e da D.V.

Para além destes casos, salientarmos ainda o S.V. que nos momentos de mais suspense não resistiu em mostrar o seu lado mais curioso: “E agora? Diz o que acontece agora, queremos saber!” (*anexo III: Registo de incidente critico número 11*).

Retiramos estas conclusões ao notar que, o facto de, enquanto contador de histórias, não **nos termos limitado a relatar a mesma**, mas sim, em **fazer pausas para os questionar relativamente ao que achavam que iria acontecer posteriormente**, originou que se envolvessem mais neste processo e que fossem elementos intervenientes desta ação, aspeto este que, como já foi possível de constatar através de outras observações e intervenções, é um dos principais alicerces de trabalho com estas crianças.

Contudo, este grande suspense e motivação das crianças ocorreu essencialmente no início e no fim da mesma devido a, acreditamos, ser onde está mais suspense envolvido e uma maior possibilidade de participação, pois o maior índice de distrações dizem respeito às várias ações que a galinha teve com os seus 5 filhos à medida que estes iam crescendo, **existindo** portanto um **momento mais descritivo e narrativo**, ficando isto claro ao constatar que no que diz respeito às crianças que tiveram **alguns momentos de desconcentração** isto apenas começou a acontecer a meio do conto, voltando esta concentração a estar visível no final do conto.

Salientamos ainda que, a única criança que não usufruiu de nenhum momento deste conto foi o V.B. que a partir de um certo momento dispersou e começou a interromper constantemente a história com questões que em nada se relacionavam com a mesma. (*anexo III: Registo de incidente critico número 12*).

No entanto, apesar das distrações esporádicas que ocorreram ao longo da mesma, **verificou-se o interesse e prazer pela mesma foi manifestada não só na procura deste livro na área da biblioteca**, mas também em momentos como foi o caso da **biblioteca móvel que se sucedeu a este deslumbramento pela leitura**.

Apesar de as discórdias e sentimentos mais desgostosos que não se pretendiam que acontecessem, ficou claro que **as crianças do grupo já demonstram interesse pelas histórias que lhes são dadas a conhecer, já compreendendo de igual forma que as mesmas estão associadas a livros** e que não é por esse motivo que perdem a sua essência, **sentindo vontade de as levar para casa para que também os pais tenham oportunidade de as conhecer**.

Exemplos disto são o D.S. e o R.S.

No caso da primeira criança isto aconteceu ao ver que um outro elemento do grupo selecionou o conto “A que sabe a lua?” como aquele que pretendia levar, referindo: Não podes levar esse livro, sou eu que vou levar porque quero ler à mamã!” e, ainda do R.S. que começou a chorar ao observar que outra criança tivera selecionado “Os ovos

misteriosos” e, assim sendo, já não puder ter ele mesmo esta oportunidade. (*anexo III: Registo de incidente critico número 13*).

Por sua vez, no que diz respeito às competências que este conto trouxe a **nível do desenvolvimento da capacidade simbólica e da interpretação de símbolos gráficos** e do discurso das crianças foi possível retirarmos conclusões a partir de momentos não só ocorridos na exploração da área da biblioteca bem como as atividades que se desenvolveram após este momento de leitura.

Nos dias que se sucederam foram **realizadas atividades** como foi o caso da **associação dos vários ovos aos respetivos animais em concordância com o padrão estipulado aquando do momento de leitura**, a descoberta e **reconto do momento da história em questão baseando-se nas imagens e cenários recriados no flanelógrafo** e ainda da sua **narração por parte do grupo utilizando como recurso o livro**.

Conforme seria de esperar, os **momentos em que as crianças demonstraram uma melhor capacidade de discurso e coerência do discurso foi no momento do início e do fim do conto**, mencionando com facilidade a ordem com que os vários animais foram surgindo e sendo o M.L. um exemplo disso ao realizar a primeira atividade anteriormente mencionada após o momento de animação da leitura, referindo que: “Quem nasceu foi o papagaio, a coba, a avestuz, o cocodilo que ficou com a cabeça de fora e o pantainho. O meu preferido é a avestuz poque é muito gande e salvou e pantainho!”

Para além de ainda estarem a adquirir a competência do discurso, todas as crianças foram capazes de relatar e recontar a história através de um discurso perceptível e coerente, destacando-se ainda a I.R. no que concerne a novo vocabulário: “A avestuz gostava só de comida extavante”.

Apesar disto ao longo do seu relato sentimos que algumas crianças ainda têm muita inclinação para misturar as ações temporais.

Conforme é notado por diversas vezes ao falarem do seu dia-a-dia, referindo-se a situações do presente no passado e vice-versa, esta mesma questão é em alguns momentos notada no relato da história uma vez que, ao lembrarem-se de algum pormenor que já deviam ter mencionado anteriormente cortam o raciocínio presente para lá voltar, ou até mesmo quando estão a narrar um momento mas se recordam dum acontecimento que só acontece mais para a frente mas os cativou, mencionando essa particularidade e porção da história e voltando novamente para o tempo onde estavam antes de terem esta recordação.

Por fim, no que concerne ao indicador referente a **uma maior e melhor leitura do mundo que as rodeia este conto revelou-se bastante produtivo.**

O facto de na história “Os ovos misteriosos” **esta galinha ter sido mãe de 5 filhos com características e particularidades tão distintas** suscitou uma enorme curiosidade face estas personagens o que, por sua vez, lhes permitiu **aumentar o seu leque de conhecimentos entre conversas e opiniões com os restantes elementos do grupo**, bem como, a partir da intervenção e **esclarecimento do adulto responsável perante as dúvidas que daqui se suscitaram.**

No que diz respeito a esta constatação podemos mencionar alguns comentários das crianças que demonstram a veracidade da situação: J.R. - “ O ovo vai patir?” / P.M.- “ Esses animais saem todos dos ovos, não vai ser da barriga da mãe deles?” / I.R. - “ Porque estás a dizer que a avestruz é de truz?” / D.V. - Se o cocodilo veio assim de longe como é que estava no ninho? / T.R. – “Os cocodilos não gostam das galinhas para comer?” / M.T. – “Olha mas olha que ele não podia fazer isso porque ela era a única mãe que queria ser mãe dele”.

Submetido para anexo (XI) podemos observar o registo fotográfico referente a esta intervenção.

3.2.3 – 3ª Intervenção ao grupo

A terceira intervenção em busca deste deslumbramento pela leitura foi da história “**Onda**” de Suzy Lee, tendo ocorrido no dia 12 de maio de 2016.

Contrariamente aos contos até agora abordados, este tinha como **principal objetivo desenvolver** acima de tudo a **capacidade de discurso e construção frásica do grupo**, bem como, ver até onde a **sua imaginação** os levava apenas **através da interpretação de símbolos gráficos**. Sendo estes os indicadores principais que nos levaram a selecionar a criação de um livro para esta intervenção, visto ser onde ainda se sente uma maior carência por parte das crianças envolvidas nesta investigação.

Contudo, realçamos que a escolha deste livro ocorreu devido a ter na sua génese a temática que mais os cativa e está associada ao projeto de sala, ou seja, o fundo do mar e tudo o que com ele se relaciona, mas ainda por, ao não contemplar qualquer grafia e sendo apenas composta por imagens, a sua construção poderá resultar em inúmeros enredos, possibilidades e partilha de ideias que terão de ser conversadas em grupo até

existir consonância, uma competência que, durante esta faixa etária, revela ainda alguma complexidade.

Foi neste sentido que o grupo dos 3 anos deu início à construção do seu primeiro livro ao construir as suas páginas recorrendo a vários salpicos de tinta, colar os vários cenários e personagens e, por fim dando início ao seu relato em grande grupo, sendo possível fazer a leitura da história produzida no registo de incidente crítico número 15 (*anexo III*)

O grande foco desta intervenção e, em resposta aos indicadores de análise foi o desenvolvimento da capacidade simbólica e de interpretação de símbolos gráficos e utilização de um discurso com coerência.

No que diz respeito a esta questão podemos mencionar que, **apesar de inicialmente terem precisado do auxílio do adulto** para dar início ao conto, rapidamente compreenderam a dinâmica, **demonstrando resultados bastante positivos** no que diz respeito à **interpretação das imagens** que tinham ao seu dispor.

Contudo, apesar de já **notarmos um discurso mais coerente, perceptível e coeso**, revelando uma maturidade crescente a este nível, foi igualmente visível que **continuam a recorrer, por diversas vezes, a frases simples sem aplicar nenhum conetivo de ligação** entre elas. Um exemplo desta questão são as seguintes frases que estão na composição da história criada pelo grupo de crianças: “O mar era fundo e forte e ela tinha medo das ondas porque são grandes. Ela depois sentou-se a pensar se devia molhar os pés.”

Contudo, existem outras situações em que ainda o utilizam indevidamente e quando não existe necessidade de articulação: “Mas a Sofia não se importou e brincou com as gaivotas, e a areia e as conchas e as ondas do mar”.

No que diz respeito à **aprendizagem de novo vocabulário**, uma vez que este conto foi da autoria das crianças, como seria de supor as **mesmas apenas utilizaram vocabulário recorrente**, simples e que qual estão habituadas a utilizar no seu dia-a-dia, tendo este parâmetro sido pouco observado ao longo desta 3ª intervenção.

Remetendo para a temática do mar, este livro **permitiu ainda que o conhecimento do mundo sob comentários acerca das ondas, dos animais** que costumam estar na praia e até na **partilha de algumas experiências** de quando vão até à mesma na companhia dos seus pais ou familiares como foi o caso da D.V. - “O meu papá disse que elas (gaivotas) picam e por isso a menina tem de ter cuidado” e do T.R. “As ondas são fotes e eu vou sempre com o mano”.

No que concerne ao momento prazeroso que o grupo retirou desta experiência, podemos mencionar que **todas as crianças se mostraram bastante envolvidas na construção deste livro**, querendo todas elas participar em todas as fases de execução que foram necessárias até se chegar ao produto final, sendo ainda ouvido o seguinte comentário por parte do M.L. – “Eu gostei muito deste livro e quando for mais gande vou também fazer outros livros também gandes”.

Ainda relativamente a esta intervenção podemos acrescentar que, após este livro ser colocado na **área da biblioteca** ao dispor das crianças, **a sua exploração aumentou significativamente e muitas foram as crianças que o procuravam**.

O facto de a essência do conto ser da sua autoria permitiu que, por várias vezes, as crianças fossem observadas a simular a leitura do mesmo, acompanhado a grafia das várias letras com o dedo à medida que iam contando, sem falhas, a história que tão bem conheciam e se orgulhavam de chamar de “o nosso livro do mar”.

Por fim, salientamos que os indicadores de análise que deram resposta a esta intervenção e de onde foi possível retirarmos as conclusões aqui presentes foram remetidas para anexos (*VII – tabela 4*), bem como o registo fotográfico desta intervenção (*anexo XII*).

3.2.4 – 4ª Intervenção ao grupo

O último conto que o Carrossel de Histórias deu a conhecer ao grupo de crianças envolvido nesta investigação foi “**Os piratas não têm medo do escuro**) de Maudie Powel-Tuck e Alison Edson, tendo sido realizado no dia 26 de maio de 2016 e recorrendo, enquanto estratégia de animação da leitura, de um **kamishibai**.

Este **dispositivo que logo de início suscitou bastante curiosidade** no grupo de crianças e sendo alvo de comentários, como por exemplo o J.R. - “É uma janela das histórias” / D.E. “ A vó tem janela também assim na paede” / P.M. -“Vais estar à janela a contar-nos a história?”. (*anexo III: Registo de incidente crítico número 17*)

Para além destes comentários, a F.S. perguntou inclusive – “Qual é o nome disso?”. Esta questão que, antes de dar início ao conto em si nos fez viajar até à apresentação e explicação referente a esta estratégia japonesa permitiu um maior conhecimento e reflexão do mundo que as rodeia, sendo ainda de notar o comentário do P.M. - “Aqui na rua já vi com o meu pai os senhores a tocar coisas e também a cantar mas ai longe é diferente porque é histórias”.

Para além desta curiosidade pelo dispositivo em questão ao longo da história “Os piratas não têm medo do escuro” este mesmo indicador volta a ser manifestado em perguntas como foi o caso do D.S. – “O que comem nos lanches piratas?”, da M.P. – “Os piatas existem de verdade?” e da argumentação do T.R. - “Não, é só uma história e é tudo a brincar”.

No final da mesma houve ainda várias crianças que ao **compreenderem a mensagem do texto** mencionaram o medo que sentiam pelo escuro, tendo este momento sido aproveitado para falar e explorar não só a temática dos piratas, mas acima de tudo dos seus receios. E de onde surgiram comentários como foi o caso Do R.S. - “Eu tinha um bocadinho de medo mas agora já não tenho” / da D.V. - “Eu sou uma fada e não tenho medo” / da I.R. - “Os piratas são nossos amigos e o polvo também porque deve ser amigo do polvo Coceguinhas” / do T.R. – “ a mãe deixa sempre a porta um bocadinho aberta e eu e o mano não temos medo”. / M.I. – Agora podemos sempre fazer como o Afonso não é assim?” / D.S. – “E também devemos emprestar as nossas coisas para sermos amigos e ajudar” (*anexo III: Registo de incidente critico número 17*).

Contudo, conforme é possível de constatar na tabela 5 (*anexo VIII*), este indicador de análise não foi o único que teve um impacto positivo a nível do desenvolvimento das competências pretendidas. A história que está envolvida nesta intervenção apresenta algumas **palavras menos comuns no quotidiano das crianças** e que, assim sendo, foram alvo de questionamento por parte das crianças. As palavras em questão e que **contribuíram para o alargamento do seu vocabulário** foram: “vagarosamente”, “archote”, “ventosas”, “sugar” e “sapificada”.

Ainda no que diz respeito a esta intervenção, através da envolvimento, concentração e curiosidade do momento que este conto associado ao presente dispositivo pedagógico proporcionou um momento bastante prazeroso às crianças.

Podemos afirmar isto com clareza a partir da ocorrência de vários momentos.

O primeiro diz respeito ao local onde esta animação da leitura foi realizada e, assim sendo, conforme aconteceu com “Os ovos misteriosos”, no decorrer deste conto as crianças foram novamente encaminhadas para a biblioteca do Pré-Escolar.

Contudo, **contrariamente ao que aconteceu nesta primeira intervenção** em que foram sentidos alguns momentos de distração, prendendo-se um deles com o espaço em questão que, ao raramente frequentarem se torna uma novidade, **no momento desta segunda intervenção este aspeto já não foi visível e todos eles se mostraram bastante**

compenetrados e envolvidos através das várias questões que foram colocando, bem como da constante presença participativa.

Um outro aspeto que vai ao encontro deste momento foi o comportamento do V.B. que, conforme já foi sendo mencionado é uma criança muito especial e onde poucas são as atividades que o cativam e conseguem despertar o seu interesse e período de atenção e concentração.

No entanto, esta estratégia pedagógica mostrou-nos ser capaz de mudar essa realidade, tendo estado sempre bastante envolvido não só na audição do conto, como ainda na participação ativa às várias perguntas que foram sendo colocadas de modo a envolver o grupo no momento de leitura.

Para além disto, a sua participação voltou-nos a surpreender quando chegou a hora de regressarem à sala com a educadora cooperante e o seu comentário foi: “Não, não quero, eu fico a arrumar o caichichibai”.

Nesta continuidade, o prazer por esta atividade literária é ainda complementada pelo R.B. que ao ouvir este pedido o alertou para o cuidado que devia ter no decorrer da arrumação: “Ele veio de longe como os piratas, cuidado!” (*anexo III: Registo de incidente crítico número 18*). Através do seu comentário observarmos portanto, a importância que começa a ser depositada na **estima do material literário**, um aspeto que no início deste trabalho investigativo não acontecia, uma vez que os livros da área da biblioteca estavam constantemente desarrumados e em mau estado.

O momento aqui ocorrido pode ainda ser observado nos anexos (*XIII*) deste trabalho através do registo fotográfico que pretendeu eternizar esta intervenção.

Por fim, ainda relativamente a esta última intervenção, nos dias que se sucederam as crianças tiveram oportunidade de explorar este dispositivo, também denominado de teatro de papel, mostrando um discurso que apesar de ainda revelar algumas fragilidades nos aspetos que já foram sido mencionados no registo das intervenções anteriores. Contudo, gradualmente é visível que este aspeto vai melhorando, não só na articulação correta das palavras mas também na construção frásica, apesar de esta segunda característica ainda só ser notada em alguns elementos do grupo.

4. AVALIAÇÃO

Conforme acontece em todos os estudos de cariz investigativo, também este trabalho pressupõe de momentos de reflexão acerca do mesmo, bem como, de uma avaliação que se revelasse continua no sentido de averiguar a evolução destas sessões de intervenção pelos itinerários do deslumbramento até aos quais o Carrossel de Histórias nos levou.

Drummond (1993) considera que “a avaliação consiste no modo como, na prática diária, se observa as crianças no seu processo de aprendizagem, no esforço de as compreender e posteriormente fazer bom uso desse entendimento”. (in Gonçalves, I.: 2008, p. 75). Em concordância com a afirmação deste autor, foi a partir deste pressuposto que na decorrência da investigação, procuramos sempre ter o cuidado de avaliar cada uma das intervenções de modo a, quando necessário, reformular as estratégias de animação da leitura ou inclusive os contos que estavam na génese deste trabalho, com vista à prossecução dos nossos objetivos bem como ser conduzido da melhor forma e esta viagem pelo deslumbramento surtir efeito e ser bem sucedida.

Procurando ir ao encontro destes requisitos, o presente estudo teve como intuito dar resposta aos dados que foram sendo observados e recolhidos, bem como aos indicadores de análise previamente estipulados para este efeito.

Deste modo, através do que constatamos no ponto 3.1. deste estudo, o desinteresse e desmotivação perante a área da biblioteca era um aspeto notório, não representando qualquer significado ou relação positiva e prazerosa para as crianças, não sendo inclusive capazes de arranjar formas de usufruir do espaço, vendo a mesma como um local à parte das restantes áreas de exploração presentes na sala de atividades e se qualquer cariz lúdico.

Foi perante este panorama que o Carrossel de Histórias atuou junto do grupo de crianças e surtiu o primeiro impacto positivo face esta temática.

No que diz respeito a este dispositivo pedagógico que serviu como motivação e elo de ligação entre os vários momentos de deslumbramento da leitura que se seguiram, podemos mencionar que o mesmo foi capaz de cumprir a sua função, uma vez que, ao depois de um dos seus aparecimentos, após as crianças entrarem na mesma e se depararem com o objeto foi sentido um grande entusiasmo e realizado um diálogo entre as crianças sob este surgimento, sendo ouvidos comentários como: D.V. “Olha o carrossel ali escondido!” / M.P. “Hoje eu qia que o cavalo a sair fosse eu” / M.T. “Que história é

hoje?"/ P.M. "Porque é que o carrossel não está sempre na nossa biblioteca?"/ S.V. "Ele só aparece às vezes porque tem de ir à procura de novas histórias e vem quando as encontra pois sim?"

No que diz respeito às intervenções que posteriormente decorreram, bem como dos comportamentos constatados não só ao longo dos vários momentos de animação da leitura, mas também da apresentação do dispositivo pedagógico inaugurador desta investigação (Carrossel de Histórias) foi possível percebermos que as histórias que se cruzarem no mundo deste grupo de crianças de 3 anos devem-se fazer sempre acompanhar do fator surpresa, de mistério e com um tom de voz que remeta para esta situação.

Constatamos ainda que esta dinâmica prevalece quando agregada a uma interação entre o leitor e o ouvinte, ou seja, uma audição da história onde eles mesmos estejam envolvidos no processo que está em redor da mesma através de perguntas que os remetam para o mundo de fantasia que ali está a acontecer. Este questionamento relativamente ao que achavam que iria acontecer posteriormente, originou que se envolvessem mais neste processo e que fossem elementos intervenientes desta ação, aspeto este que, como já foi possível de concluir através de outras observações e intervenções, é um dos principais alicerces de trabalho com estas crianças. Em suma, isto parece querer indicar que as estratégias utilizadas e evidenciadas (criação de momentos de suspense e o envolvimento das crianças na história) são de facto bastante eficazes no que diz respeito à dinamização das histórias com este grupo. Quando utilizadas, foi possível constatar que estas crianças se mantêm atentas e interessadas nas histórias, contrariamente ao que se verificou quando isto não aconteceu, não se mostrando envolvidas da mesma forma. Contudo, quando aplicadas, revelaram os comportamentos positivos daí provenientes, bem como, uma maior vontade de participar na atividade e desenvolver competências de consciência e reflexão face a si próprios e ao mundo que os rodeia assim como vontade de participar na atividade.

As estratégias utilizadas permitiram ainda o desenvolvimento pelo gosto dos livros e pela área da biblioteca (que eram objetivos também definidos no início desta intervenção) e, assim sendo contribuíram para a maior e melhor capacidade de leitura simbólica e interpretação de símbolos por parte do grupo.

Ao analisarmos os resultados obtidos, face o prazer pelo momento de leitura, podemos ainda mencionar que, o facto de as personagens estarem para além das folhas de papel, sendo possível observá-las, tocá-las e senti-las, conforme aconteceu com os dispositivos pedagógicos do avental de histórias e do flanelógrafo permite um sentimento

mais real e com outra intensidade, tornando o momento mais autêntico e no qual as crianças se sentem como atores participantes e envolvidos naquele momento uma vez que os seus sentidos os remetem para aquele lugar, aquela história, aquela aventura.

Contudo, e comparando as intervenções que estiveram na gênese das estratégias pedagógicas acima mencionadas podemos ainda acrescentar que as histórias que mais produtividade obtiveram no grupo de crianças foram aquelas que transmitiam uma mensagem forte e concreta, mas com um tempo de duração curta, conseguindo transmitir o essencial para os cativar e retirar a sua essência sem que se gerem períodos de distração.

Ainda no que concerne ao prazer e motivação retirados dos momentos de leitura, podemos ainda acrescentar que os mesmos, quando agregados a situações que momentos detentores de significado para o grupo, revelam um maior interesse e questionamento, pelo, que a ida ao encontro das suas características, dos seus receios, dos seus interesses e motivações (*anexo I*) e, até mesmo aspetos que de alguma forma se relacionassem com situações do seu quotidiano como foi o caso do kamishibai ser similares a uma janela ou até mesmo do avental não servir apenas para cozinhar.

A criação do seu próprio livro em grupo, algo inteiramente da sua autoria e em concordância com as suas preferências, revelou-se ainda um enorme incentivo face a resistência que se observava na área da biblioteca uma vez que, constatou-se de igual forma que é fundamental que o grupo conheça todas as histórias que tem ao seu dispor para que se identifique com as mesmas e, nesta consequência sinta curiosidade e interesse em explora-las, contá-las e vivê-las e, deste modo, as intervenções que se foram desenrolando pelo deslumbramento da leitura, quando agregadas à procura de livros que assumissem as preferências e necessidades do grupo de crianças, permitiu inclusive uma alteração bastante positiva na frequência da área da biblioteca e na relação com os livros.

No que diz respeito à capacidade simbólica e interpretação de símbolos gráficos foi visível que o conhecimento dos livros que estiveram envolvidos neste itinerário pelo deslumbramento da leitura se revelaram fundamentais para o desenvolvimento desta competência.

Enquanto que, numa fase inicial as crianças que iam para a biblioteca apenas se limitavam a folhear os livros sem qualquer significado, a partir do momento em que este trabalho de intervenção se começou a desenrolar, a atenção pelos livros que estavam envolvidos neste processo ficou redobrada e, em concordância com o que anteriormente tinham ouvido e a análise da simbologia que iam observando à medida que iam folheando estes livros, começaram a eles mesmos recontar estas histórias. Contudo, já nesta fase

final notamos uma grande evolução por parte de algumas crianças em, mesmo não sabendo ler e apenas a partir dos símbolos gráficos presentes na história, conseguiam interpretar e criar um enredo, apoiando-se para tal nas circunstâncias do mundo que os rodeia.

Agregada a esta competência surge inevitavelmente o discurso e vocabulário utilizado pelo grupo de crianças.

De acordo com Hohmann e Weikart (2003, p. 525/526):

“... a evolução da complexidade da linguagem infantil é o resultado de trocas comunicacionais entre as crianças, ou entre crianças e adultos, na sua vida de todos os dias, e não função de um ensino corretor e repetitivo”.

Assim sendo, a continuidade destas intervenções literárias associadas a momentos como os que foram acontecendo, ou seja, a criação conjunta de histórias, as leituras na biblioteca e até mesmo os momentos de partilha de opiniões face o que irá acontecer ao longo dos mesmos são alguns dos fatores que irão permitir esta troca de vocabulário entre crianças e adultos e que inevitavelmente com o tempo irá permitir por parte das crianças um discurso cada vez mais fluente, coerente, estando de igual forma nestas histórias e nesta partilha a aquisição de novo vocabulário, uma vez que, apesar do desenvolvimento que existiu esta competência continua a merecer trabalho.

Contudo, ao falar nas suas características linguísticas não nos podemos esquecer da faixa etária ainda tão tenra destas crianças e ter consciência que, tendo esta desmotivação face a leitura ter sido colmatada, as suas evoluções serão certamente cada vez mais significativas e produtivas.

Podemos ainda evidenciar que este novo olhar para os livros permite ainda o transporte para um mundo de possibilidades, dando acima de tudo destaque à possibilidade de que a partir daqui as crianças mergulham num conhecimento não só externo mas também interno onde, irão dar resposta a todas as suas dúvidas e inquietações.

Todavia, mais do que o adulto lhes dizer a importância envolvida neste ato, foi necessário elas mesmas compreenderem e envolverem-se por si mesmas neste ato:

Em conformidade com Poslaniec (2006 in Freire, 2015, p.24):

“Para incentivar as crianças a gostar de ler, o primeiro passo é agir de modo a que elas descubram as suas próprias motivações para ler (...) a ponto de se implicarem na leitura, de se projetarem nela; de se

apropriarem do texto de tal modo que tenham a impressão de que foram elas que o escreveram.”

E, no que diz respeito à eficiência da leitura face o mundo em que estas crianças se encontram, notamos facilmente no ponto 3.2. os seus inúmeros comentários e reflexões que nos levam a rapidamente concluirmos que, de um interesse quase nulo perante a exploração dos livros, este trabalho termina já com algumas crianças a serem capazes de interpretar as mensagens que a história pretende transmitir e a aplicar esses ensinamentos a vivências suas.

Estamos cientes de que todos nós somos diferentes e, as crianças, não são exceção. Assim sendo, embora da mesma idade sabemos que esta experiência educacional bem como a criação de significados e competências, embora os tenha marcado a todos e contribuído para o seu processo de aprendizagem, diferiu de criança para criança.

Contudo, apesar de nem todas tenham tido a sensibilidade de retirar a essência dos contos explorados, não temos dúvidas de que todas as crianças, enquanto seres individuais, atingiram de alguma forma as competências pretendidas: o prazer pela leitura, o desenvolvimento das suas competências linguísticas e acima de tudo uma maior consciencialização pelo mundo que as rodeia uma vez que, ao longo das várias histórias, todos os intervenientes deste deslumbramento tiveram oportunidade de experimentar momentos de dor, de prazer, de amor, de felicidade, de tristeza, de maldade e muitos outros sentimentos com os quais vão lidar enquanto ser humano e que as vai ajudar a compreender as suas dúvidas e auxiliar no equilíbrio das suas emoções.

Por fim, constatamos ainda que os resultados positivos daqui provenientes, apenas se tornaram possíveis devido a serem o reflexo de um trabalho que teve por base as características às quais os dispositivos pedagógicos procuram dar resposta.

Conforme citam Cortesão e Pacheco (1991) “Para organizar uma intervenção nas práticas pedagógicas, a identificação da diversidade surge como uma necessidade.” (in Matos, 2000, p. 49)

Os resultados deste estudo surgem como um forte apoio à ideia de que, os dispositivos pedagógicos, quando ajustados e aplicados em função do público a quem se destinam (ao contexto no qual as crianças estão envolvidas, necessidades que têm, bem como do grau de interesse e motivação), revelam-se uma mais-valia ao conseguir dar resposta às várias realidades múltiplas presentes em contexto de sala de atividades que se devem adaptar ao processo de ensino - aprendizagem de cada uma das crianças. Isto é, ir

ao encontro da tão indispensável diferenciação pedagógica existente neste grupo e onde cada criança, na sua forma de ser, demonstrou conseguir retirar o máximo partido dos objetivos didáticos que lhes foram oferecidos.

Acrescentamos ainda que, apesar de as crianças terem assumido formas diferentes de interpretação e aquisição das competências pretendidas, todas elas, dentro das suas características tão próprias conseguiram, não só dar resposta aos objetivos literários pedidos, mas também fazer-nos compreender que os dispositivos pedagógicos elaborados e preparados neste sentido cumpriram a sua função.

Segundo Nérici (1969) citado por Matos (2000, p.59) a finalidade dos materiais didáticos passa acima de tudo por:

“ - aproximar o aluno da realidade do que se quer ensinar, dando-lhe noção mais exacta dos factos ou fenómenos estudados; - motivar a aula; - facilitar a percepção e compreensão dos factos e conceitos; - concretizar e ilustrar o que está sendo exposto verbalmente; - economizar esforços para levar os alunos à compreensão (...); - auxiliar a fixação da aprendizagem pela impressão mais viva e sugestiva que o material pode provocar; - dar oportunidade de manifestação de aptidões e desenvolvimento de habilidades específicas com o manuseio de aparelhos ou construção dos mesmos por parte dos alunos.”

E, no que concerne a estes parâmetros, podemos facilmente compreender pelas intervenções realizadas, bem como pelos resultados obtidos e mencionados ao longo não só deste capítulo mas também do ponto 3 que todos eles foram praticados e evidenciados, tendo cumprido a sua função e demonstrado a eficiência e competência que representam não só para reconhecermos as especificidades próprias de cada uma das crianças mas também de chegar até elas da forma mais rica possível: através de inúmeros sorrisos e uma vontade inesgotável de mergulhar nesta viagem de autoconhecimento, descoberta e deslumbramento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao momento em que o Carrossel de Histórias, bem como as estratégias de animação que lhe estão associadas, finalizam esta epopeia pelo deslumbramento, desaparecendo, como sempre, com a mesma rapidez e magia com que sempre nos encantou. Desta vez, não para ir ao encontro de novas formas de nos seduzir, mas sim para repousar deste trabalho investigativo do qual foi alvo e nos deixou a todos de coração cheio, não só pelas inúmeras viagens e aventuras que com ele vivemos, mas também pelas aprendizagens que proporcionou tanto às crianças como ainda aos responsáveis por este estudo.

Após estas várias viagens serem percorridas relembramos os inúmeros sorrisos que daqui resultaram e os efeitos causados num grupo de crianças que, anteriormente às intervenções que estiveram articuladas a este trabalho investigativo, não tinham qualquer vínculo ao mundo da leitura e que, por esse motivo não o sabiam compreender.

Perante este panorama, ao chegarmos ao fim desta aventura podemos facilmente anunciar que os objetivos que nos propusemos alcançar foram cumpridos na sua íntegra e que a dedicação e apreço das crianças envolvidas ao longo deste deslumbramento pelo mundo dos livros foi o testemunho disso.

No contexto sobre o qual desenvolvemos estas intervenções, as crianças em causa não tinham o hábito de folhear um livro e de mergulhar nas várias histórias que os emergem, sendo a frequência na área da biblioteca não só muito pouco frequente como ainda a sua predisposição para a audição das mesmas.

Deste modo, apesar de mudar esta realidade ser o nosso grande objetivo, este foi ao mesmo tempo o maior desafio e dificuldade com o qual nos confrontamos, pelo que o investimento necessário para mudar esta realidade não se revelou uma tarefa com resultados favoráveis logo de início.

Precedentemente ao trabalho que aqui se desenhou seguir o seu curso pelo deslumbramento, julgamos pertinente mencionar que o pouco estímulo e reflexão existente face a área da biblioteca por parte da equipa pedagógica, a falta de cooperação e constante impaciência das crianças, bem como, a falta de tempo para uma ainda maior dedicação a este projeto foram as maiores limitações que se levantaram no que concerne ao alcance dos objetivos traçados.

Porém, apesar dos obstáculos com as quais nos cruzamos não podemos esquecer que estivemos perante um grupo de crianças muito pequenas (3 anos), com rotinas ainda

muito marcadas e necessárias para a sua auto - regulação e, acima de tudo, com características, particularidades e ritmos de aprendizagem muito distintos entre si.

Face esta realidade, chegamos a acreditar que só com pozinhos de “perlim pim pim” é que este cenário se poderia transformar e, apesar da presença dos mesmos, estes apenas acabaram por ser necessários para ativar a magia que se escondia no Carrossel de Histórias, dado que, à medida que as semanas foram passando, a cada entoar das palavras “Era uma vez” e das aventuras vividas e sentidas que daí se foram desenrolando, as crianças foram-se envolvendo cada vez mais nesta viagem pelo mundo da leitura ao ponto de, todos estes obstáculos encontrados e anteriormente evidenciados se iriam dissipando.

Assim sendo, torna-se ainda oportuno referirmos que a construção deste trabalho e das atividades realizadas só se tornaram possíveis devido aos livros e às estratégias selecionadas, que tiveram em conta este grupo específico de crianças e acima de tudo uma constante reflexão acerca das suas características não só pessoais mas também de grupo, bem como dos respetivos comportamentos e competências que foram sendo evidenciados antes, durante e depois de cada uma das intervenções praticadas. Sendo esta interpretação o elemento chave de todo este trabalho investigativo, uma vez que conforme cita Perrenoud (2002, p.114):

“...a troca entre o real e a sua teorização da origem é componente centrar de uma prática reflexiva: a capacidade de ir e vir do particular para o geral, de encontrar formas de interpretação teórica para explicar uma situação singular, bem como de identificar com rapidez incidentes críticos ou práticas que permitam desenvolver ou questionar uma determinada hipótese.

Com isto pretendemos destacar que o projeto investigativo aqui retratado não teria sido possível sem a consonância e constante articulação entre o trabalho de campo e uma análise e reflexão teórica que permitisse vincular conceitos e teorias em saberes práticos e vice-versa.

Dito isto, evidenciamos ainda que foi na consequência dessa reflexão que surgiu a seleção dos livros trabalhados e respetiva escolha dos dispositivos pedagógicos que selecionamos e que por sua vez, nos levaram à constatação dos objetivos traçados para esta investigação e dos resultados instrutivos e positivos daí provenientes.

Com as intervenções realizadas constatamos que, é a partir desta interação com a linguagem e literacia que as crianças começam efetivamente a crescer não só no que diz respeito ao desenvolvimento de características sócio afetivas, mas também em

sensibilidade. É importante reforçar ainda que, as histórias, quando bem escolhidas e refletidas são capazes de abordar questões relevantes para a vida, permitindo às crianças criar um novo olhar sobre o mundo que as rodeia ao identificarem os valores existentes nas narrativas e associando-os à sua própria experiência de vida.

Esta relação positiva com a leitura promove ainda inúmeros conhecimentos a nível da linguística e que, são tão necessários nesta idade em que tem pela frente inúmeras descobertas e conquistas por fazer.

Acrescentamos ainda que as histórias são inclusive um elemento crucial no processo de desenvolvimento das crianças no sentido em que se revelam excelentes aliadas quando se trata de ultrapassar medos, dificuldades e problemas que as mesmas nem sempre conseguem exteriorizar.

Todavia, para que este fator se verifique é necessário que a escola, para além de ter uma biblioteca, perceba quais são as melhores formas de promover, desde a idade do Pré-Escolar, este contacto crucial com a leitura e com a exploração de livros.

Conforme já evidenciamos, a formação de leitores passa ainda pela necessidade de selecionar textos significativos e que tenham na sua génese a promoção de atividades significativas com foco na diversidade das suas modalidades de leitura que os cativem cada vez mais para este mundo de múltiplas aprendizagens e magia.

Para além disto, não nos devemos esquecer que, para que para que a linguagem e a literacia surjam e se desenvolvam, conforme aconteceu ao longo das várias intervenções com o grupo onde foram constantemente envolvidos e solicitados neste sentido, é igualmente importante que exista uma constante comunicação e partilha de opiniões e vivências entre crianças e adultos, uma vez que:

“... a linguagem é constituída por um processo interativo, e não por uma capacidade inata ou por um comportamento estritamente aprendido por imitação. Quando as crianças encontram num ambiente onde a comunicação, escrita e oral, é valorizada, adquirem uma profunda vontade de dominar a linguagem. (...) A linguagem desenvolve-se em ambientes onde as crianças tenham experiências de que queiram falar, e onde têm alguém atento a elas, envolvendo-se em diálogo”. (Maher - 1991 in Hohmann e Weikart - 2003, p.526)

Contudo, para que isto aconteça, enquanto educadores, temos também nós de sentir esta relação com a leitura como importante, pois esta afinidade será evidente no momento de proporcionar estas práticas às crianças e isso irá de igual forma influenciar a forma e envolvimento das mesmas, seja pela motivação que lhes depositamos, pela

dedicação que lhe atribuímos, pela cadência do nosso discurso ou apenas pelo nosso olhar, as crianças irão atribuir à literacia o significado que também nós o manifestarmos.

Assim sendo, remetendo novamente para a importância envolvida neste processo lembramos que, enquanto houver histórias, contadores de histórias e educadores dispostos a educar e olhar o mundo com foco nestes valores e em estratégias e dispositivos pedagógicos capazes de fortificar cada vez mais a ação que aqui defendemos, esta será uma estratégia pedagógica cheia de magia que nunca se irá esgotar e que irá acompanhar as crianças ao longo da sua vida uma vez que, cada história, cada virar de página terá sempre uma nova aventura recheada de novas visões, descobertas e ensinamentos pra lhes oferecer.

Linhas de investigação futuras

Estamos certos que, dado o peso que o desenvolvimento destas competências acarreta e observados os resultados produtivos implícitos no mesmo, o interesse manifestado num contínuo aprofundamento deste estudo, gostaríamos que as linhas de investigação futuras deste trabalho passassem pela abordagem destas mesmas intervenções com recurso aos dispositivos pedagógicos num contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta intenção surge ao acreditarmos que estas atividades, quando cuidadosamente selecionadas, ponderadas e mediadas em função das características, necessidades e motivações que as crianças em questão manifestarem, poderão facilmente ser aplicadas a outras obras de literatura para a infância e juventude, a outras faixas etárias, adaptando igualmente os instrumentos e dispositivos pedagógicos que suscitem um maior interesse, desafio e acima de tudo sejam marcadas pela construção do saber.

Afirmamos isto ao notarmos a discrepância de hábitos e práticas que existe na transição entre os dois contextos escolares aqui referidos.

A chegada ao 1º ciclo do Ensino Básico, quando comparado com a valência anterior é, sem dúvida, um grande impacto, que a nosso ver chega inclusive a ser penoso.

As crianças até ao momento acostumadas a uma aprendizagem informal, onde a vertente lúdica dominava o dia-a-dia da sala de atividades, ao chegar ao fim desta etapa vê toda a realidade que sempre conheceu ser transformada em horas a fio de disciplinas obrigatórias, fichas de avaliação que definem o seu desempenho e horas consecutivas sentados numa secretária perdidos entre livros, cadernos e muito estudo:

“Desenham-se hoje espaços escolares heterogêneos, que para além da existência de uma escola de pensamento único, cujo saber é compartimentado, centrada no professor e na sua cultura, baseada fundamentalmente na transmissão de conhecimentos e que encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem (...)” (Matos, 2000, p. 14)

Contudo, sabemos igualmente que não tem de ser obrigatoriamente assim que o desenrolar das aprendizagens tem de acontecer e que um bom docente terá sempre a preocupação de manter os seus alunos motivados para as aprendizagens que lhes pretende inculcar, baseando-nos nas palavras deste mesmo autor para evidenciar que “...há também uma escola centrada no aluno como autor e co - autor, mais flexível, desenvolvendo estratégias múltiplas, assumindo um estatuto de promotora e produtora de conhecimentos (Matos, 2000, p. 14)

No caso do Português em que a iniciação à leitura e escrita de forma mais formal pode revelar-se uma aprendizagem bastante complexa e geradora de desmotivação no momento em que os alunos associam o seu ato a algo obrigatório e, por vezes penoso e desprovido de sentido.

Conforme cita Soares (2003) a ênfase para a ação de ler, às vezes, está apenas escondida através de uma linha de motivação que quando encontrada pode dar outra essência a esta aprendizagem e, deste modo acrescentamos que poderá funcionar no sentido de as mesmas verem os livros com outra dimensão.

Assim sendo, porque não, ao invés de nos prendermos aos habituais textos que os manuais escolares nos sugerem não adaptamos e utilizamos o Carrossel de Histórias e outros dispositivos pedagógicos de animação de leitura que o compõem? Porque não mantermos as crianças dentro deste clima descontraído que resultados tão benéficos traz e procurar que as mesmas adquiram estas competências linguísticas e escritas através de dispositivos pedagógicos dos quais retira prazer, aprende através de um ambiente aberto, interativo e onde não se sente pressionada e com medo de falhar?

É um facto que os alunos até podem fazer estas aprendizagens através do ensino tradicional mas certamente que se forem encontradas estratégias onde se sintam mais envolvidos e motivados, os resultados poderão vir a ser mais satisfatórios, produtivos e acima de tudo conseguir esta interação e sensibilização (que ficaram tão vincadas neste trabalho), ao ponto de cada um deles, dentro do seu próprio ritmo encontrar o “Gosto

pelas palavras, pelas histórias, pelas cores mentais de uma história; pelos segredos dos livros, pela descoberta dos segredos da leitura”. (Soares – 2003, p.13).

Antes de ganhar gosto pelo livro enquanto objeto, as crianças têm de compreender o poder da leitura e no que diz respeito a isso somos nós enquanto educadores que temos de nos saber transformar em contadores de histórias capazes de os transportar para um universo paralelo onde reina a imaginação.

Não obstante a isto, temos ainda de ser capazes de recorrer de todas as motivações possíveis e promotoras de experiências, sentido, partilha, interação e desenvolvimento com o intuito de que o conto possa cumprir uma das suas funções mais nobres: criar um laço eterno entre o livro e a criança leitora ao ponto de também ela, um dia, vir a ser contadora das inúmeras histórias que a marcaram.

Contudo, para que esta marca seja deixada não podemos esquecer que devemos ver todas as crianças que nos chegam às mãos, não só como um grupo mas, acima de tudo pelas particularidades que representam entre si.

Será a partir dessa reflexão e de um trabalho coerente que, enquanto educadores e professores seremos capazes de desenvolver diversas estratégias que, ao serem adotadas em concordância com esta realidade, irão representar aprendizagens com significado. E, nesse sentido não podíamos ter melhor aliado do que os dispositivos de diferenciação pedagógica que, para além de nos permitirem esta diferenciação, permitem ainda uma introspeção entre o mundo imaginário e real da criança e a motivação necessária para que esta magia e deslumbramento aconteçam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRAFIA:

Passiva

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Porto: Universidade Aberta

Bettelheim, B. (1984). *A Psicanálise dos contos de fadas*. Amadora: Livraria Bertrand;

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em investigação*. Porto editora: Porto;

Cavalcanti, J. (2005). *E foram felizes para sempre? - Releitura dos contos de fadas numa abordagem psicocrítica*. Recife: Prazer de Ler;

Cavalcanti, J. & Blanchard, M. (2014). *Histórias no Feminino: A influência das narrativas na construção identitária das mulheres educadoras*. Brasil: Editora Miguilim;

Cortesão, L; Leite, C. & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projetos em educação: uma inovação interessante?*. Porto: Porto editora;

Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-Escolar face os desafios da sociedade do futuro. *Revista Caderno de Estudo*, 6, 15 - 21. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/911/2/Cad_6EducacaoPreEscolarFuturo.pdf

Dohme, V. (2000). *Técnicas de contar Histórias. Um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. São Paulo: Informal;

Edwards, G., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Brasil: Artmed Editora;

Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Ação*. Porto: Porto Editora;

Exupery, A. (2015). *O Príncipezinho*. Lisboa: Edicare editora;

Galeano, E. (2012). *Os filhos dos dias*. Porto Alegre: L&PM Editores;

Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em educação de infância das concepções às práticas*. Porto: Editorial Novembro;

Guimarães, C. (2007). *Técnica de incidente crítico – pesquisa de uso da informação externa para tomada de decisão executiva*. 4, (51). Disponível em http://eprints.rclis.org/13258/1/T%C3%89CNICA_DE_INCIDENTE_CR%C3%8DTIC_O_%E2%80%93_PESQUISA_DE_USO_DA_INFORMA%C3%87%C3%83O.pdf

Formosinho, O.; Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*. (3ª ed.). Porto: Porto Editora;

Formosinho, J. O. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia de Participação*. Porto: Porto editora;

Freinet, C. (1973). *Pedagogia do Bom Senso*. Lisboa: Moraes Editores;

Freire, E. (2015). *Pedagogia do Deslumbramento – O texto literário, o animador de leitura e as estratégias de animação*. (Monografia de Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: Porto;

Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Hohman, M., Weikart, D. & Banett, B. (1995). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Matos, D. (2000). *Explorando o conceito de dispositivo de diferenciação pedagógica*. (Monografia de Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Porto;

Melo, R. (2007). *A literatura na perspectiva de uma educação para a Inter / multiculturalidade*. (nr.5). Brasil: Edições Bagaço;

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar;

Soares, M. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença;

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa;

Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 94 - 181. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>

Sandroni & Machado (1998). *A criança e o livro: Guia prático de estímulo à leitura*. (4 ed.) São Paulo. Edições Ática;

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência;

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Brasil: Artmed Editora;

Ativa

Grejniec, M. (1993). *A que sabe a lua?*. Matosinhos: Kalandraka Editora

Tuck, M. & Edgson, A. (2014). *Os piratas não têm medo do escuro*. Estoril: Minutos de Leitura;

Soares, L. & Bacelar, M. (2003). *Os ovos misteriosos*. Porto: Afrontamento;

Suzy, L. (2009). *Onda*. Lisboa: Editora Gatafunho.

WEBGRAFIA

Câmara Municipal da Maia (“s.d.”). *Portal do Ambiente*. Consultado em 21/01/2016, disponível em <http://ambiente.maiadigital.pt/>;

Câmara Municipal da Maia (“s.d.”). *Portal da Cultura*. Consultado em 21/01/2016, disponível em <http://cultura.maiadigital.pt/>;

Câmara Municipal da Maia (“s.d.”). *Portal do Desporto*. Consultado em 21/01/2016, disponível em <http://desporto.cm-maia.pt/>;

Câmara Municipal da Maia (“s.d.”). *Portal do Turismo*. Consultado em 21/01/2016, disponível em <http://www.visitmaia.pt/>;

Junta de Freguesia de Milheirós. (2013). *História*. Consultado em 21/01/2016, disponível em <http://jfmilheiros.pt/historia/>;

Nevez, M.; Vasconcelos, C.; Brito, J.; Silva, K. & Silva, M. (2013). *Vivendo Pedagogia - Aprendizagem por Observação / Imitação*. Consultado em 19/01/2016, disponível em <http://vivendopedagogia15.blogspot.pt/2013/06/aprendizagem-por-imitacaoobservacao.html>.

ANEXOS

ANEXO I: Caracterização do grupo envolvido no trabalho de investigação

O presente documento tem como objetivo ser um guia para as atividades práticas, tendo, portanto, uma base flexível e estando sujeito a atualizações e reformulações. Este facto deve-se à sua finalidade basilar, ou seja, o de retratar as capacidades e competências que as crianças da sala dos três anos.

Através deste documento irei caracterizar o mais fielmente possível o grupo de crianças, assim como analisar e refletir sobre as suas relações interpessoais, situações problemáticas, necessidades, interesses e dificuldades, detetadas até à presente data.

Dando assim início a esta descrição, a característica mais evidente e notória após algum contacto com as crianças é a nível do domínio pessoal e social. Apesar de já se conseguir observar algumas afinidades e conexões mais vincadas, denota-se ainda um grande egocentrismo/individualismo por parte de uma grande percentagem de crianças, sendo usual observar disputas devido a objetos e de poder entre pares. Este aspeto é possível de se observar sobretudo quando as crianças vão explorar as várias áreas de interesse presentes na sala, existindo divergências sobretudo devido a objetos com os quais todos querem brincar ao mesmo tempo, mas sem ter de emprestar/partilhar. Este aspeto é sobretudo visível na área das construções e na área da casa.

Apesar de esta realidade ser uma característica normal e nesta fase da infância a criança encontrar-se, segundo Piaget (1996), num “estado de egocentrismo integral em que a única realidade no mundo é o seu próprio eu, não encontrando qualquer diferenciação entre si e o meio”. Vigostsky (2001, p.84) complementa este raciocínio ao afirmar que a socialização é “a única fonte de desenvolvimento do pensamento lógico, sendo que tal processo de socialização consiste no próprio processo de superação do egocentrismo infantil”. Neste sentido torna-se necessário trabalhar aspetos que consigam desenvolver competências de partilha, ajuda e cooperação, para que, gradualmente estes comportamentos individualistas se possam começar a dissipar.

Desta forma tem existido o cuidado de permitir a cada uma das crianças o máximo de utilização e exploração dos diversos “cantos” da sala de modo a oferecer-lhes a oportunidade de interagir entre si e começarem, numa fase inicial, a pelo menos terem a capacidade de partilhar brincadeiras e/ou o mesmo espaço. Ainda e de modo a responder a esta realidade começaram a ser desenvolvidas atividades que estimulam o conceito de partilha, nas crianças. Mais concretamente, pode-se referir o caso da biblioteca móvel realizada todas as sextas-feiras onde cada uma das crianças seleciona o livro de um colega

para levar para casa e ler com o auxílio da família até à sexta-feira seguinte, bem como para desenvolver o interesse ainda pouco manifestado pelos elementos do grupo fase a leitura e que será referenciado mais à frente neste documento.

Ainda no que diz respeito a este tópico, é visível a tentativa das crianças em brincarem lado a lado através da partilha de materiais num clima de interajuda, sendo que estas situações especialmente se verificam entre os grupos de crianças que brincam juntas mais frequentemente e que melhor se entendem entre elas. Este aspeto é mais visível em alguns grupos de meninas que, para além de procurarem ficar sempre juntas a brincar, tem a preocupação de se defender umas às outras, ou de vir informar o adulto quando, por algum motivo, uma delas está a chorar ou precisa de ajuda.

Apesar deste comportamento por parte de algumas das crianças, esta temática continuará a ser desenvolvida e trabalhada, dando-se especial destaque à área das construções, uma vez que é o local onde ainda surgem mais disputas dos legos e/ou outras peças de construções. Relacionada a esta problemática as crianças mais individualistas são o D.S., D.E., I.R., M.P, R.B., R.S., T.R. e por vezes, também o S.V.

Associado ao egocentrismo surge ainda o animismo infantil, consistindo no facto da criança considerar determinados objetos como vivos e/ou dotados de consciência. Esta característica verifica-se sobretudo em brincadeiras que envolvem jogo simbólico, ou seja, especialmente com a relação que estabelecem perante os fantoches e as bonecas.

Antes de iniciar o desenvolvimento das características do grupo relativamente ao nível do domínio cognitivo, é importante referir que, segundo a Teoria de Desenvolvimento Mental de Jean Piaget, a criança nasce com a necessidade e a capacidade para se adaptar ao meio. Pulasky (1986, p. 63) refere que, segundo Piaget “a adaptação é a essência do funcionamento intelectual, assim como a essência do funcionamento biológico”.

Este processo de adaptação é realizado através da:

- 1) Assimilação - processo cognitivo de classificar novos eventos em esquemas existentes;
- 2) Acomodação - modificação de um esquema em função das particularidades do objeto a ser assimilado.

Ainda segundo Piaget (1992: 182) as crianças em idade pré-escolar estão, no que ele denominou de estágio pré-operatório.

Neste segundo grande estágio de desenvolvimento as crianças já têm a percepção da realidade exterior, sendo muito curiosas pelo mundo que as rodeia e querendo saber o “como” e o “porque” de tudo o que as rodeia, colocando assim inúmeras questões de forma a satisfazer a sua curiosidade. Relativamente às crianças em questão, (sala dos 3 anos), este aspeto é principalmente detetado em atividades de grande grupo, onde, por vezes, alguns elementos se revelam extremamente curiosos e impacientes para saber quais as atividades que serão realizadas, assim como o motivo e a razão dessas mesmas atividades. Este aspeto observa-se essencialmente quando é necessário explicar uma determinada atividade que será realizada. Existem elementos do grupo, que ainda antes da explicação ser terminada já estão a colocar questões que, caso elas não interrompessem iriam ser referidas.

A forte curiosidade do grupo ganhou ainda mais intensidade a partir do momento em que se “abraçou” o projeto do fundo do mar, verificando-se uma enorme curiosidade por parte de todas as crianças em querer saber mais acerca do mundo que as rodeia, bem como na demonstração de uma maior maturidade, sobretudo a nível da iniciativa em propor temas de trabalho (animais do fundo do mar a explorar) e da autonomia em querer realizar um determinado trabalho sozinho no sentido em que ficará visível/exposto na sala como testemunho da sua participação neste projeto.

Este aspeto intersecta-se diretamente com a personalidade, autonomia e desenvolvimento global das crianças, pelo que, estas questões partem sempre das crianças mais desenvolvidas e extrovertidas, como é o caso do D.S., I.R., M.T., M.P. e P.M.

Ao entrar neste estágio de desenvolvimento, também o vocabulário se vai tornando bastante enriquecedor, passando de 1000 para 2000 palavras, o que permite à criança exprimir-se de forma muito mais fluída, desenvolvida e rica.

A palavra “eu” é uma das mais frequentes nos diálogos não só de pares, como também nos momentos criados nesse sentido. A grande maioria do grupo já se consegue exprimir e fazer entender de forma muito clara neste domínio, tendo já um excelente vocabulário e uma boa capacidade para articular e pronunciar corretamente a maioria das palavras, excluindo alguns casos como a D.E. e o V.B. que apesar de já falarem bastante nem sempre se torna fácil entender o que estão a tentar transmitir devido à falta dos aspetos evidenciados anteriormente. O mesmo acontece igualmente com o E.P., M.C. e P.M., mas nestes casos em concreto devido a ainda não demonstrarem vontade de falar e por serem crianças mais introvertidas do que as restantes. Adicionalmente estas crianças só entraram este ano para o Colégio. No caso do P.M., para além do fator evidenciado

anteriormente, a criança apresenta ainda problemas a nível da comunicação, estando a ser acompanhado de modo a conseguir ultrapassar esta, e outras problemáticas/dificuldades.

Quanto às formas/conjugações verbais é frequente o seu uso no presente do indicativo (3ª pessoa do singular), e só mais tarde a conjugação no imperativo, no indicativo, e por fim, no futuro. Tal acontece devido ao verbo surgir bastante mais tarde do que o substantivo, o que faz com que o “ser” e o “ter” se tornem muito recorrentes no vocabulário de crianças desta idade e sejam utilizadas frases como por exemplo: “eu já fazi” ou “eu já dizi”. É o caso da M.T. e da I.R. uma vez que utilizam frequentemente estas expressões.

Ainda articulado a esta temática, define-se o pensamento simbólico como a capacidade que a criança apresenta para evocar e elaborar imagens e/ou pensamentos acerca de pessoas e objetos que não se encontram presentes num dado momento.

Também esta realidade já é possível de se observar no grupo em questão, ainda que nas conversas que são desenvolvidas com as crianças seja por evidente alguma confusão nos relatos de determinadas situações passadas. Estes momentos acontecem sobretudo durante o acolhimento, surgindo diálogos sobre as mais variadas novidades e temas como por exemplo o que fizeram no dia anterior, que momentos viveram com os pais, onde estiveram, entre outros. A este nível destaca-se sobretudo o D.S., M.T., I.R., S.V. e o P. M. uma vez que já tem a capacidade de conseguir fazer descrições passadas onde incluem pormenores e detalhes que mais os marcaram, conseguindo referenciar os exemplos mencionados anteriormente sem misturar a ação entre o presente e o futuro e articulando devidamente as palavras e mensagens que pretendem transmitir.

De modo a dar resposta a este facto são desenvolvidos vários momentos de diálogo com o intuito de as crianças começarem a compreender melhor os vários assuntos, pormenores e sequencialidades do diálogo, bem como narradas bastantes histórias na área da biblioteca.

Este espaço da sala, apesar de ser frequentado por algumas crianças como é o caso da I.R. e da M.C., não o é com a intencionalidade e frequência desejada pela equipa, chegando mesmo a verificar-se alguma resistência por uma grande percentagem dos elementos do grupo quando lhes é pedido para irem explorar este espaço.

Meneses, H.S (2012) cita Piaget ao mencionar que este período sensório-motor é ainda marcado pela ocorrência de monólogos individuais ou coletivos, não só devido ao egocentrismo, mas também ao interesse e prazer que a criança tem em repetir o que ouvem, para depois brincar com as palavras. No estando esta realidade não significa que

a criança tenha uma intenção de comunicar com os outros, nem de ser escutado, não existindo sempre a preocupação com a receção que é feita da mensagem. Os monólogos podem verificar-se nos momentos em que as crianças se apropriam do jogo simbólico, principalmente na área da casinha e no faz-de-conta onde frequentemente alguns elementos do grupo estabelecem diálogos com os bonecos e/ou simulam estar a ter uma conversa telefónica.

No que diz respeito às noções espaciais, o grupo demonstra ter conhecimentos das noções topológicas, sendo capaz de procurar ou encontrar algo seguindo as instruções que lhe são dadas, como por exemplo: “está em cima da cadeira” ou “está de baixo da mesa”.

Em contrapartida, apesar de as crianças perceberem as instruções dadas, a grande maioria do grupo encontra alguns obstáculos em conseguir verbalizar estas mesmas questões. Existe ainda um segundo grupo de crianças, no qual está incluído o E.P., J.R. e o P.M., que neste domínio revelam dificuldades no seu geral, necessitando assim de ser trabalhado este conteúdo de forma mais sistemática e intensiva.

Relativamente à classificação sistemática, as crianças do grupo começaram a explorar este “mundo” há relativamente pouco tempo, todavia, no seu geral todas elas são capazes de fazer associações básicas a nível da cor, tamanho e formas, bem como de conjuntos diferenciados.

A maioria das crianças consegue ainda identificar e nomear com alguma facilidade as cores primárias e muitas das cores secundárias (inclusive até na língua inglesa). Apesar disto, um pequeno número de crianças ainda confunde a nomenclatura das cores entre si com alguma frequência, sendo este um conteúdo a trabalhar e consolidar ao longo deste ano letivo, sobretudo com o João.

Relativamente aos números, já é visível o reconhecimento de alguns dos seus símbolos por parte das crianças mais desenvolvidas, assim como da sua contagem (até 5 ou 10) como é o caso do D.S., M.T., I.R. P.M., R.S. e S.V., apesar de, nem sempre conseguirem corresponder a quantidade ao símbolo do número.

Acerca do domínio motor, as Orientações Curriculares (1997) defendem que “a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo.”

Assim sendo, e de modo a dar resposta a esta questão são essencialmente desenvolvidas com o grupo atividades que se sustentem no equilíbrio e na coordenação.

Todas as atividades colocadas em prática são extremamente apreciadas pelo grupo, sobretudo todas aquelas que envolvem música, gincanas e circuitos com diferentes exercícios e obstáculos. Ainda assim, existem alguns elementos que necessitam de perder o receio perante alguns exercícios propostos como é o caso do D.R., E.P., M.I., M.T. e M.C.

Por sua vez, o R.B. e o R.S. apresentam o problema oposto, uma vez que tem todas as capacidades desenvolvidas para uma execução perfeita dos exercícios, mas ao quererem mostrar que o conseguem fazer de forma rápida acabam por ser bastante desajeitados e tropeçar com alguma frequência.

No entanto, apesar destes casos em concreto a maioria do grupo já é capaz de executar com alguma facilidade padrões motores básicos como correr, gatinhar, saltar com os pés juntos, saltar com os pés afastados, rastejar e rebolar. Sob estes aspetos apenas o V.B. demonstra o contrário ao revelar bastantes fragilidades a nível motor e ao mostrar uma postura pouco consciente do seu próprio corpo.

Mencionadas as medidas adotadas de modo a desenvolver a motricidade grossa, deve-se ainda salientar que em torno da motricidade fina são executados, por diversas vezes, jogos de encaixe, manuseamento de plasticina, e ainda atividades que envolvam dobrar e rasgar papel. Todas elas são bastante apreciadas pelo grupo e, de uma forma geral, todos conseguem dar resposta ao solicitado, com eficácia.

Salienta-se ainda que este tipo de experiências permite a descoberta das várias possibilidades dos materiais, bem como, do seu próprio corpo. Por fim, também o desenho consegue desenvolver competências a nível da motricidade fina, sendo por diversas vezes empregue em contexto de sala com o auxílio de lápis de ou de pinceis (materiais bastante atrativos perante as crianças).

Cambier (1990, p.241) defende que “a atividade gráfica da criança insere-se num campo de significações individuais e corporais onde desde muito cedo a criança desenha, por prazer lúdico, para mostrar que é capaz e para comunicar”.

Esta comunicação através do desenho é crucial nesta idade no sentido em que é através do mesmo que são exteriorizados os mais variados tipos de sentimentos, desejos, emoções e preocupações, quer sejam positivas ou negativas.

Também Osterrieth (1976) dá o seu contributo perante este tema apresentado um percurso evolutivo da atividade gráfica da criança em 4 fases: período de garatujas, fase de esquematismo, fase do realismo convencional e diferenciação na adolescência.

Aos 3 anos as crianças ainda se encontram na primeira fase (garatuja), e assim sendo devem ter a capacidade de representar o seu conhecimento perante o mundo real, uma técnica que nesta fase já estão aptas para dominar.

Apesar desta realidade, o grupo ainda apresenta bastantes dificuldades em reproduzir vivências ou em representar a figura humana, sendo que, embora os desenhos em geral já comecem a ganhar alguns contornos mais próximos da realidade, apenas a F.S. e a M.T. são capazes de desenhar a figura humana de forma a conseguir-se entender alguns pormenores mais complexos de desenhar mostrar fotos que exemplifiquem o que diz. Existe assim uma grande necessidade de um trabalho mais sistemático e constante no que diz respeito à representação gráfica.

Para além deste facto, o desenho ainda não despertou um grande interesse perante as crianças e assim sendo preferem realizar colagens, pinturas e/ou modelagem com plasticina (atividade plástica mais escolhida por todo o grupo).

Acrescenta-se ainda que a maioria das crianças, apesar de ter como temas preferidos a família e o mar, ainda não revelam muita intencionalidade nos seus desenhos, uma vez que quando questionamos sobre o que desenharam, alteram com muita facilidade o tema/cenário do seu desenho e vão modificando/adaptando a sua interpretação do mesmo.

Em relação à pintura de desenhos observa-se que são poucas as crianças que no decorrer da sua pintura vão selecionando cores diferentes para o fazer. Uma grande maioria utiliza sempre a cor em que pegou inicialmente e sempre que possível seleciona os lápis de cera devido ao seu fácil manuseamento. Deve-se também salientar que a utilização do lápis requer ainda bastante apoio, já que muitas crianças revelam dificuldade em fazê-lo.

Apesar de a este nível serem visíveis dificuldades em crianças que já frequentavam o Colégio no ano anterior, a sua maioria já mostra uma boa capacidade de pintar de forma regular e até de respeitar os contornos impostos.

Conclui-se assim que as maiores dificuldades recaem sobretudo sobre as crianças que apenas este ano ingressaram no mesmo, como é o caso da D.V., I.R., M.C., T.D. e S.V.

Face esta realidade esta área deverá, portanto, em simultâneo com a linguagem oral, ser uma das quais se irá investir e dedicar bastante tempo no decorrer deste ano letivo.

ANEXO II: Carrossel de Histórias - O dispositivo pedagógico que serviu de motivação inicial ao trabalho desenvolvido face a animação da leitura: o Carrossel de histórias.



ANEXO III: Registos de observação e registos de incidentes críticos

1 - Registo de observação ocorrido no dia 12 de fevereiro de 2016 na distribuição das áreas de exploração da sala de atividades.

Descrição da observação

Todas as manhãs, após o momento de acolhimento e, conforme é habitual, o grupo é distribuído pelas várias áreas de exploração da sala de atividades.

Salientamos que esta seleção da área é escolhida por cada uma das várias crianças conforme a sua vontade e, deste modo, as preferências depositam-se sempre nos mesmos locais, ou seja, em todas à exceção da área da biblioteca.

Perante este panorama, foi sugerido ao grupo se ninguém queria ir explorar os livros deste espaço, tendo-se sentido uma grande contrariedade do grupo face esta proposta, à exceção da M.C. que acabou por dizer que ia para lá.

Contudo, o que inicialmente parecia um aspeto positivo revelou-se o inverso, uma vez que, pouco tempo depois de estar nesta área e apesar de inicialmente o tentar disfarçar, a criança em causa começou a chorar.

Comentário

Com o seguinte episódio foi possível constatar que o desinteresse perante a área da biblioteca é um aspeto notório, tendo sido sugerido a várias crianças que fossem explorar esta área apesar de, nenhuma delas ter demonstrado esta vontade e, assim sendo indo para as suas áreas preferenciais.

Conforme mencionado na descrição desta observação, a única criança que demonstrou um comportamento diferente foi a M.C. que, após esta sugestão disse prontamente que iria para a área da biblioteca mas, revelando ser apenas para agradar o adulto. Apesar de ter ido de livre vontade a criança acabou por demonstrar não estar feliz com a sua decisão e se sentir frustrada por estar nesta área.

Perante isto, é possível concluir que esta área, apesar de existir na sala de atividades não demonstra qualquer significado para as crianças, não se sentindo bem e felizes em estar na mesma e, inclusive não sendo capazes de arranjar formas de usufruir

do espaço, vendo a mesma como um local à parte das restantes áreas e que não demonstra qualquer interesse.

Face isto é necessário que esta realidade seja alterada e sejam encontradas estratégias que façam com que este panorama seja modificado. Uma alternativa a isto poderá passar por um acompanhamento mais orientado neste local, bem como, a dinamização deste espaço de modo a torna-lo mais motivador para o grupo, devendo, portanto, serem analisados os interesses do grupo de modo a colmatar esta questão.

É ainda fundamental que se consiga proporcionar às crianças momentos de leitura significantes de modo a que os contos comecem a ganhar outro sentido e valor.

2 - Registo de observação ocorrido no dia 24 de fevereiro de 2016 perante a razão que levou uma das crianças a selecionar a biblioteca como área de exploração.

Descrição da observação

A manhã do grupo tem início com o acolhimento onde após se contarem as novidades e se cantarem algumas músicas, cada uma das crianças tem liberdade e escolher a área da sala de atividades para onde gostaria de ir explorar.

Apesar de a área da biblioteca raramente fazer parte do leque de escolhas, no decorrer da manhã de hoje a M.T. mencionou querer ir para este espaço o que, apesar da equipa pedagógica ter achado fora do habitual, sobretudo vindo desta criança em particular que em várias situações demonstra uma enorme resistência perante a utilização deste local, permitiu esta ação.

Esta sua escolha deveu-se ao facto de ainda estar com sono e ter visto neste local e nas almofadas aí presentes o local para o efeito: “Tinha sono e aqui tem as almofadas para eu deitar”

Comentário

Com a seguinte observação foi rapidamente compreendido que o motivo que levou a M.T. a selecionar a área da biblioteca não se deveu ao facto de ver nesta um espaço de interesse para ser explorado, mas sim ter almofadas que lhe iriam permitir descansar do cansaço que estava a sentir.

Perante isto, apesar de associar este espaço a conforto, revela que ainda não compreendido o objetivo principal do mesmo e inclusive não o ver como uma área lúdica

como as restantes, relacionando-a com uma ação à qual muitas vezes as crianças fogem e consideram aborrecida: o ter de dormir quando existem tantas brincadeiras por concretizar e coisas por descobrir.

Deste modo, é crucial dar uma nova vida e sentido a esta área para que esta monotonia que lhe está associada seja quebrada, bem como realizar atividades que façam com que o grupo compreenda o objetivo principal deste espaço.

Uma possível estratégia que poderá colmatar esta realidade é na hora do conto, ao invés de levar livros para o centro da sala de atividades e os ler deste local, fazê-lo junto deste local de modo a que a leitura e exploração de livros seja associada ao mesmo.

É ainda necessário fazer uma revisão aos vários livros que constam na mesma de modo a compreender se são apelativos para esta faixa etária em concreto bem como as características e interesses destas crianças em particular.

3 - Registo de observação ocorrido no dia 18 de fevereiro de 2016 na área da biblioteca entre o investigador e duas das crianças do grupo.

Descrição da observação

No decorrer da manhã foi aproveitado um dos momentos em que o D.R. e o R.S. estavam na área da biblioteca a folhear os livros sem qualquer significado ou aprendizagem para intervir enquanto elemento participante.

Apesar de ambas as crianças estarem com livros, foi visível pelo seu comportamento que esta ação não estava a representar qualquer significado ou aprendizagem uma vez que, após alguns minutos iniciais mais atentos, ambas começaram a dispersar, olhando mais tempo para o seu redor do que para a atividade que estavam a realizar. Para além de estarem desatentas e não observarem o seu conteúdo, a recorrência com que mudavam de livro sem chegar ao final do mesmo foi uma constante.

Após ter interferido junto deles e os ter questionado relativamente aos livros que estavam a explorar, ambos me entregaram vários livros, isto, apesar de se manterem bastante distraídos a observar as restantes crianças que brincavam nas outras áreas.

Nesta continuidade, após lhes perguntar se queriam que lhes lesse alguma história, apesar de mostrarem algum interesse, a escolha da história revelou-se uma dificuldade uma vez que constatei que a grande maioria dos contos que lá estavam presentes (estando associados à participação dos pais para a realização da biblioteca móvel), eram

desconhecidos para as crianças e que apenas escolhiam para lhes ler os livros que, em algum momento já tinham sido lidos em contexto de sala de atividades e às quais já conheciam o enredo da história, desvalorizando todos os outros.

Comentário

A partir desta observação foi possível constatar que o grupo ainda continua pouco envolvido com a leitura e exploração dos livros, continuando muito ligados à presença do adulto para realizar esta atividade de forma autónoma, existindo, portanto, a necessidade de proporcionar mais momentos relacionados com a leitura.

Foi ainda verificado que as restantes áreas da sala são uma distração a estes momentos de leitura e assim sendo esta situação terá de ser alterada.

Perante isto, uma possível alternativa para mudar esta realidade poderá passar por também esta área ser transformada para algo associado ao projeto de sala, sendo uma possível estratégia, uma vez que todas as áreas da sala estão associadas ao “fundo do mar” à exceção desta.

Torna-se de igual forma necessário fazer uma revisão dos livros lá presentes e, uma vez que as crianças apenas exploram aqueles aos quais conhecem o título ou as imagens da história as cativam.

Assim sendo, de modo a colmatar este aspeto, será portanto feito um investimento nesta área de modo a dar a conhecer às crianças as histórias dos vários livros que tem ao seu dispor, fazendo uma exploração dos mesmos em contexto de sala de atividades. Para tal, será necessário, investir mais na leitura em pequenos grupos na área da biblioteca para conseguir dar um apoio mais individualizado e em concordância com as características daquelas crianças específicas ou ainda em novas estratégias de deslumbramento caso esta atividade seja realizada em grande grupo de modo a conseguir captar a atenção e motivação de um todo.

4 - Registo de incidente crítico ocorrido no dia 02 de março de 2016 face a apresentação do Carrossel de Histórias enquanto estratégia motivadora para a audição e exploração de contos.

Descrição da observação

Antes de se dar início à primeira intervenção planeada com o intuito de promover o gosto pela audição de histórias, o grupo de crianças foi confrontado com o objeto que deu nome a esta investigação: o Carrossel de Histórias.

O mesmo será o elo de ligação entre todas as histórias que serão trabalhadas, bem como, um elemento que pretende ser motivador face esta temática que é vista pelo grupo como algo desinteressante.

Assim sendo, após se formar uma grande roda, o mesmo foi colocado no centro da mesma para que todos os elementos tivessem oportunidade de o observar.

Após este primeiro contacto o grupo de crianças foi desafiado a tentar adivinhar qual seria a função deste objeto, originando ideias e comentários como, por exemplo: T.R.- “Vamos a um parque com os carrosseis” / M.P. - “Vai ser alguma para brincar e divertir porque é um carrossel” / M.T. - “Eu já fui com a mamã e gostei muito” / D.V. - “Esses cavalos são muito pequenos para nós”

Após este diálogo foi então dito ao grupo que se tratava de um objeto que iria aparecer na sala sempre que houvesse uma história nova para eles conhecerem, referindo ainda toda a magia envolvida não só neste carrossel mas também nos contos que este trazia consigo e com os seus coloridos pozinhos de “perlim pim pim” que nos iriam transportar para as aventuras aí escondidas.

Perante isto, além de terem demonstrado bastante surpresa, foi observado um grande entusiasmo relativamente a uma atividade relacionada com a leitura, algo que até ao momento ainda não tinha sido visível e surgindo deste momento várias perguntas relativamente ao seu funcionamento: D.S. “Eu quero ser eu a descobrir a rodar o carrossel e a descobrir a história / P.M. - “Como é que as nossas histórias vão sair do carrossel?” / I.R. - “São os cavalos que são mágicos e vão contar as histórias?” / S.V. - “O carrossel vai ficar na nossa sala?” / “ D.E. – “A história é agora?”

Comentário

Com a apresentação do dispositivo que será a base deste trabalho investigativo foi possível constatar que estamos perante um grupo que, apesar de até ao momento não ter

demonstrado interesse face a audição de contos, esse aspeto pode dever-se ao fato de, possivelmente, até ao momento, ainda não terem sido motivados para esta realidade tendo em conta as suas características quer pessoais quer de grupo.

Perante esta reação e interesse em explorar o carrossel, começar a utilizá-lo e ouvir as histórias aí escondidas (algo que até ao momento ainda não tinha acontecido), ficou ainda constatado que, tendo esta motivação surtido um efeito tão positivo, é importante que este aspeto seja aproveitado e as histórias que daqui resultarem tenham sempre por base este objeto acompanhado do fator surpresa, misterioso e onde eles mesmos estejam envolvidos no processo que está em redor desta magia que vai resultar no conto que será posteriormente explorado com o grupo.

5 - Registo de incidente crítico ocorrido no dia 03 de março de 2016 após a leitura do conto “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec

Descrição da incidência:

Esta situação aconteceu no decorrer do conto da história “A que sabe a lua?”, narrada através de dispositivos pedagógicos: um avental e vários animais em feltro.

No decorrer da mesma, com o intuito de a tornar mais dinâmica, foi havendo frequentemente uma grande interação entre o leitor e o ouvinte, bem como vários momentos de suspense sobre que personagem iria aparecer a seguir e se seria aquela que iria finalmente conseguir alcançar o objetivo que todos tinham em comum: o sabor da lua.

Este conto apresentou resultados muito positivos, tendo conseguindo motivar todas as crianças, bem como captar a sua atenção, inclusive a do V.B.

Como já foi observado por diversas vezes, esta criança tem um nível de atenção muito curto, distraíndo-se e perdendo o interesse pelas atividades muito rapidamente.

No entanto, foi possível observar uma concentração, até à data, desconhecida, tendo estado durante todo o tempo bastante envolvido e compenetrado, pedindo, inclusive, no final da história, a sua repetição.

Comentário:

Através desta atividade, foi possível constatar que a criança em questão necessita constantemente que sejam utilizadas estratégias diferentes daquelas às quais está

acostumada para que, então, seja possível conseguir captar a sua atenção e a motivar para as atividades.

No caso em concreto das histórias, as mesmas têm por hábito ser narradas utilizando como recurso o livro ou o computador (Power Point), sendo que a mudança desta estratégia para algo que ele desconhecia poderá tê-lo deixado curioso e desencadeado este seu comportamento.

Este seu envolvimento poderá ainda ter ocorrido devido a ser uma história relativamente curta e com uma leitura dinâmica onde constantemente iam surgindo perguntas e muito suspense no tom de voz com que a mesma foi lida, podendo também este fator ter influenciado o seu comportamento.

Também o facto de as personagens da mesma estarem para além das folhas de papel, sendo possível observá-las de forma mais real e senti-las com outra intensidade, tornando o momento mais autêntico, poderá ter influenciado a sua postura.

Conseguindo isto, uma possível alternativa para aumentar a sua concentração poderá passar por, gradualmente, ir aumentando a duração das histórias com o intuito de igualmente alargar os seus períodos de atenção, que poderão vir a influenciar outros tipos de atividades em áreas distintas.

6 - Registo de incidente crítico ocorrido no dia 04 de março de 2016 sobre o conto “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec

Descrição da incidência:

De modo a compreender se o enredo da história tinha ficado bem assimilado, no dia posterior ao conto “A que sabe a lua?”, as crianças foram desafiadas a recontar a mesma, bem como, a criar um registo da mesma para posteriormente ser colocada na área da biblioteca como forma de mostrar o trabalho envolto no mesmo.

Perante isto, foi possível compreender que, sem o recurso do avental ou do livro, todas as crianças demonstraram vontade em participar na atividade, sendo inclusive capazes de mencionar a sua sequência de acontecimentos de forma correta, conseguindo fazer o mesmo em relação aos 8 animais que nela participam.

Ao longo da mesma a P.M. acrescentou ainda que “eles não acreditaram no rato e foi ele que conseguiu e também nós somos dos 3 anos e também conseguimos coisas”.

Comentário:

O presente registo elaborado com o grupo de modo a dinamizar a área da biblioteca foi elaborado apenas no dia posterior com o propósito de compreender até que ponto a história os tinha marcado e tinham estado motivadas e concentradas de modo a, no dia posterior, ainda serem capazes de se lembrar de todo o enredo do conto, ficando bastante surpreendida com o seu resultado e com o facto de todas as crianças se terem mantido envolvidas nesta atividade e demonstrarem vontade de participar não só no reconto da história mas ainda na criação do registo associado ao mesmo.

Saliento ainda a competência sequencial que o grupo demonstrou ter e o comentário do P.M. que revelou uma introspeção do mesmo ao ponto de retirar mensagens e aprendizagens a partir da mesma.

Perante isto, ficou portanto visível que, no que diz respeito a este grupo em particular, esta estratégia é uma excelente alternativa para que seja possível motivá-los face a leitura e a sua falta de interesse por este ato.

Através do avental de histórias foi notado um envolvimento bastante mais intenso com a audição do conto, podendo o facto de as suas personagens irem para além do papel e estarem presentes em tempo real uma estratégia eficiente para os motivar face esta ação, uma vez que, nesta idade ainda tão tenra o toque é crucial e, assim sendo, talvez o facto de terem tido oportunidade de tocar e sentir as personagens que viveram esta aventura de chegar até à lua, tenha permitido que vivessem este momento com uma intensidade similar à realidade, como se também eles fossem parte integrante do conto em questão.

7 - Registo de incidente crítico ocorrido no dia 11 de março de 2016 onde se observou o reconto da história “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec por parte de uma das crianças do grupo.

Descrição da incidência

“Era uma vez a tataguga, subiu ao monte mais alto e depois chamou o elefante e depois chamou a girafa, e depois chamou a zebra e depois chamou o leão, depois chamou o macaco, depois chamou o ratinho. Tirou um pedaço da lua e deu aos outros animais.”

Comentário:

Alguns dias após o primeiro momento de intervenção com o grupo, onde foi dinamizado o conto “A que sabe a lua?”, a M.T. questionou o adulto responsável por esta investigação relativamente à estratégia utilizada para dar vida a este momento, ou seja, o avental de histórias e os seus respetivos animais em feltro.

Este seu interesse proporcionou que o material lhe fosse facultado, tendo de igual forma pedido que lhe colocassem o avental, narrando ela mesma o momento que há dias atrás tinha sido apresentado ao grupo à medida que ia expondo as várias personagens no mesmo.

Através desta ação foi possível constatar que, para além do interesse evidenciado pela história (algo que não era comum nesta criança) demonstrou ainda ser capaz de relatar todos os acontecimentos do conto, utilizando frases coerentes e uma sequência lógica ao longo de todo o processo, tendo inclusive incluído no seu relato todas as personagens e o papel que cada uma delas desempenhou de forma correta.

Para que isto fosse possível, podemos rapidamente concluir que durante o momento de animação da leitura que ocorreu no dia 03 de março, a criança em questão esteve atenta e sentiu-se motivada para o que estava a acontecer. Esse aspeto foi visível na grande competência a nível de memorização que demonstrou no decorrer desta atividade posterior, bem como na vontade de também ela a querer praticar.

8 - Registo de incidente crítico ocorrido no dia 16 de março de 2016 onde se observou o interesse em explorar o livro “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec por parte de duas das crianças do grupo durante um momento na biblioteca da sala de atividades.

Descrição da incidência

Apesar da área da biblioteca continuar sem cativar grande interesse perante o grupo, existem algumas crianças que, apesar de continuar com outras preferências mais vincadas, já não demonstram a mesma intolerância e resistência perante a exploração desta área.

Apesar de ainda não terem noção do que está escrito no livro e de o estarem a ver ao contrário, foi possível observar o M.L. a contar esta história à M.C.

Ao longo deste momento foi possível observarmos que, enquanto folheava as folhas do livro e observava as imagens do mesmo, ia acompanhando esta atividade com o relato da história se fez acompanhar por várias vezes do comentário “Lembas da história pois sim?”

Deste modo, foi possível constatarmos que, apesar de não terem percepção de que o livro não estava a ser utilizado corretamente e que, perante a sua idade ainda serem bastante precoces para adquirir a competência da leitura, este interesse em explorar um livro já começa a ser evidenciado pois por norma, a área da biblioteca significava brincadeira com as almofadas que lá estão presentes para tornar esta área mais reconfortante.

Contudo este aspeto só foi visível sob a história mais recente que tinham ouvido e da qual se lembram do seu desenrolar.

Comentário

Através da presente situação foi possível compreendermos que, devido ao facto de não saberem ler, a área da biblioteca só tem significado se as histórias que lá estão presentes forem exploradas com o grupo.

Acrescentamos ainda que, visto que a sua simples leitura através do livro, nesta fase não lhes desperta interesse, esta atividade deve ser acompanhada de metodologias motivadoras e que despertem o seu interesse uma vez que, só assim se iram manter focados e concentrados no seu desenrolar e recordar de todos os pormenores que fazem parte da mesma e que, posteriormente lhes permitem conseguir realizar uma ação como a que aqui foi retratada.

Contudo, apesar desta necessidade por recursos motivadores, foi igualmente visível a necessidade de, associada a esta ação, estar igualmente incluída a utilização do livro, bem como, o manuseamento do mesmo.

Isto porque, o facto de estarem familiarizados com os mesmos e compreenderem a forma como devem ser utilizados poderá contribuir para que ganhem outro significado

No meu entender, numa fase inicial, este trabalho de criar uma relação com os livros devia ser realizado a partir das histórias que, através de algum recurso pedagógico, captaram mais a sua atenção com o intuito de que cada vez mais se apercebiam de que as histórias que ouvem, seja através de um avental de histórias ou somente através da presença de um livro, são detentoras do mesmo valor e essência.

9 - Registo de incidente crítico ocorrido no dia 25 de março de 2016 no momento de cada criança selecionar um livro para levar para casa durante o fim-de-semana.

Descrição da incidência:

Todas as sextas-feiras da parte da tarde, antes do grupo ir lanchar, a semana termina com uma atividade que tem como finalidade promover o envolvimento das crianças com a leitura e com os livros: a “biblioteca móvel”.

Esta prática consiste em cada uma das crianças escolher um livro de um colega para, posteriormente, ser colocado na sua mochila com o intuito de ser lido em contexto familiar, devendo, depois, regressar às instalações do Colégio durante o decorrer da semana seguinte.

No entanto, nesta semana em particular, o R.S. não trouxe o livro pelo qual ficou responsável e, assim sendo, não teve oportunidade de escolher um novo para levar durante o fim-de-semana, o que o deixou extremamente triste ao ponto de largar algumas lágrimas ao ter de ver todas as restantes crianças a realizar esta ação quando ele estava impedido de o fazer.

Por fim, torna-se ainda importante mencionar que, logo na 2ª-feira que se seguiu, a criança devolveu o livro de que se tinha esquecido, tendo inclusive perguntado: “trouxe o livro, já posso escolher outro?”.

Comentário:

Através da seguinte situação, foi possível constatar que o facto de não ter tido oportunidade de escolher o livro desenvolveu na criança uma postura reflexiva acerca das suas responsabilidades, mostrando-lhe que todas as nossas ações têm uma determinada consequência positiva e/ou negativa.

No entanto, existiu o cuidado de não culpabilizar a criança por esta situação, mencionando-lhe apenas que, por vezes, os pais podem andar muito ocupados e esquecer-se deste tipo de pormenores, incentivando-a a, nestes casos, ser ela mesma a relembrar os pais, tendo sido o que, posteriormente, aconteceu.

Assim sendo, apesar de naquele momento em concreto ter sido necessário fazer com que a criança lidasse com sentimentos como a tristeza, isto não deve ser encarado como algo negativo, uma vez que é importante que este tipo de emoções faça parte do seu dia-a-dia de modo a que aprendam a lidar com os mesmos.

Esta ação permitiu ainda constatar que o facto de se ter esquecido do livro significa que, em algum momento do seu fim-de-semana, o R.S. se lembrou do mesmo e o foi buscar à mochila com o intuito de o explorar na companhia dos pais.

Por fim, acrescenta-se ainda que o facto de o devolver logo após o fim-de-semana, bem como o comentário que fez no momento da sua devolução, permite de igual forma constatar a sua vontade em querer ter ao seu alcance um novo livro, uma nova história, uma nova aventura em mãos e da qual ele é o responsável.

10 - Registo de incidente crítico ocorrido no dia 14 de abril de 2016 na área da biblioteca por parte de uma das crianças do grupo.

Descrição da incidência

“Eu quero ir para ali mas podes ser tu a ler uma história?”. Foram estas as palavras do T.R. quando no momento de escolherem as áreas que pretendiam explorar durante a manhã, seleccionando para este efeito o livro do “Ratinho Marinheiro”, um conto que é vivido em diferentes locais e que refere vários pormenores muito específicos. Um exemplo disso são as várias estratégias que esta personagem teve de encontrar até conseguir construir um barco hábil para viver esta sua aventura.

No entanto, mesmo com os vários pormenores tão característicos que esta história envolve e que poderiam não se revelar de tão fácil decoração após uma primeira audição, o T.R. demonstrou o contrário, tendo durante o período de tempo que passamos os dois na área a biblioteca demonstrado bastante compenetrado e atenção que lhe permitiu que posteriormente fosse capaz de recontar, sem auxílio, todo o conto, bem como os locais que foram sendo referenciados, pormenorizadamente e na sua totalidade, abrangendo durante esta descrição uma construção frásica correta e com coerência.

É ainda possível mencionar que conseguiu, de igual forma, relatar o conto com uma sequencialidade correta sem deixar escapar nenhum pormenor, por mais ténue que ele tivesse sido referido na leitura do conto, bem como compreender a mensagem fundamental que este conto nos pretende transmitir ao dizer que “nunca devemos desistir das coisas que gostamos e queremos, pois não?”

Comentário:

São diversos os momentos em que T.R. se destaca pela sua capacidade de memória, contudo esta é a primeira vez que o demonstra no que diz respeito à hora do conto

Perante isto, é possível afirmar que, para além de esta competência já ser uma característica da criança em questão, demonstrando-o noutros momentos do seu quotidiano, este mesmo fator poderá ainda estar associado à importância e atenção que a criança tem vindo gradualmente a demonstrar perante a leitura dos livros. Isto porque, como se sabe, nesta fase do Pré-Escolar, as crianças apenas são capazes de armazenar estímulos que para elas sejam importantes e tenham significado.

Deste modo, é assim possível concluir que a leitura de contos em pequenos grupos ou até mesmo em momentos somente entre um adulto e uma determinada criança poderá ser uma metodologia produtiva e motivadora neste processo uma vez que, conforme o T.R. apreciou este momento mais privativo e ao seu ritmo, se estes momentos forem de igual forma desenvolvidos com as restantes crianças, esta ação poderá resultar numa possível estratégia que os alicie em querer frequentar e explorar a área da biblioteca com mais recorrência.

Conforme tem vindo a acontecer, salienta-se ainda para a importância para que os livros expostos neste local sejam exclusivamente direcionados para as características e interesses das crianças do grupo de modo a que estas sintam uma vontade crescente em conhecer as histórias aí escondidas.

11 - Registo de incidente crítico ocorrido no dia 27 de abril de 2016 após a intervenção do Carrossel de Histórias determinar a leitura do conto “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares.

Descrição da incidência

No que diz respeito a esta segunda intervenção através do Carrossel de Histórias é possível mencionar que nenhum dos elementos do grupo de crianças envolvidas neste processo de deslumbramento pelo mundo da leitura tinha conhecimento do conto em questão, estando a ouvi-lo pela primeira vez.

Para a realização desta ação, as crianças foram encaminhadas para a biblioteca do Pré-Escolar com o propósito, não só de colocar o grupo em contacto com um novo espaço

envolvido por uma grande quantidade de livros cheios de magia (realidade para a qual este estudo tenta conduzir o grupo), mas também constatar até que ponto estariam compenetradas e envolvidas na história que estava a ser apresentada de modo a conseguirem-se abstrair deste novo local onde se encontravam.

Assim, no que diz respeito ao comportamento das crianças perante esta estratégia de leitura foi notória uma grande atenção por parte da maioria dos elementos que se mantiveram sempre muito concentrados com o desenrolar da história.

Durante a sua leitura, e uma vez que já tinha notado em situações anteriores que as perguntas que abordam suspense os motivam, procurei sempre aplicar esta atitude que revelou continuar a ter resultados muito positivos e a envolve-los bastante mais durante todo o processo, existindo inclusive crianças mais expressivas que foram mostrando expressões de espanto/admiração com os animais que iam saindo de dentro dos ovos como foi o caso do R.B., do D.S. e da D.V.

Para além destes casos, saliento ainda o S.V. que nos momentos de mais suspense não resistiu em mostrar o seu lado mais curioso: “E agora? Diz o que acontece agora, queremos saber!”

Comentário:

Esta história foi a mais extensa de todas as que estão envolvidas neste processo de deslumbramento, envolvendo também inúmeras personagens e um contexto diferente daquele ao qual as crianças do grupo estavam habituadas, o que seria um grande passo na sua relação ainda ténue com as histórias.

Apesar disto, os resultados foram bastante positivos e, foi visível uma enorme concentração e interesse das crianças perante o conto em questão, tendo também isto acontecido devido ao suspense que foi criado em torno da mesma.

O facto de, enquanto contador de histórias, não me ter limitado a relatar a mesma mas sim, em fazer pausas para os questionar relativamente ao que achavam que iria acontecer posteriormente, originou que se envolvessem mais neste processo e que fossem elementos intervenientes desta ação, aspeto este que, como já foi possível de concluir através de outras observações e intervenções, é um dos principais alicerces de trabalho com estas crianças.

Contudo, no que diz respeito às crianças que tiveram alguns momentos de desconcentração, à exceção do V.B., foi visível que isto apenas começou a acontecer a meio do conto, voltando esta concentração a estar visível no final do conto.

No meu entender penso que isto poderá ter acontecido por ser no início e no fim que existe mais suspense envolvido no conto, e assim sendo penso que poderia ter encurtado a história no que diz respeito às várias ações que a galinha teve com os seus 5 filhos á medida que iam crescendo.

Outro aspeto que penso ser importante de mencionar e que poderá influenciar estes períodos de distração dizem respeito à estratégia de intervenção em si. A história em flanelógrafo foi contada em 2 grupos devido ao mesmo não conseguir proporcionar um tamanho onde o grupo, por inteiro, conseguisse ter uma boa visibilidade.

12 - Registo de observação ocorrido no dia 27 de abril de 2016 no decorrer da leitura do conto “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares por parte de uma das crianças do grupo.

Descrição da observação

Conforme foi mencionado no comentário do registo de observação anterior (nr.11), a única criança que não demonstrou resultados positivos face este conto foi o V.B. que a partir de um certo momento começou a dispersar e a interromper constantemente a história com questões que em nada se relacionavam com a mesma.

Comentário

O V.B. é uma criança com bastante dificuldade em conseguir compenetrar-se nas atividades, quer nas que dizem respeito à leitura, mas também a todas as outras que vão sendo desenvolvidas no âmbito da sala de atividades.

No meu entender, uma vez que este problema não aconteceu na primeira estratégia de leitura adotada (avental de histórias), o mesmo poderá ter acontecido por esta segunda história ser bastante mais extensa e exigir um grau de atenção que em todas as atividades que se realiza ele já demonstrou ainda não ter conseguido adquirir, bem como, o facto de a primeira ter sido abordada no contexto que lhe é familiar (sala de atividades) e, esta segunda ter sido na biblioteca que, apesar de as crianças irem lá algumas vezes, não é tão “pessoal” como o espaço onde passa a maioria dos seus dias.

Perante isto, no decorrer das próximas semanas irá continuar-se a trabalhar com ele em atividades que promovam esta competência.

Uma possível alternativa poderá passar por criar momentos de leitura apenas entre ele e o adulto, por enquanto, na biblioteca da sala de atividades que é um local onde se sente confortável e conhece.

Uma vez que a criança em questão não conseguiu retirar qualquer aprendizagem deste conto, salienta-se que este trabalho mais focado nele e na sua relação com o adulto e com a leitura poderá precisamente começar por esta história.

Embora seja necessário que a mesma seja encurtada penso que esta intervenção deveria manter-se na mesma através dos “Ovos misteriosos” e do flanelógrafo mas envolvendo-o mais no conto em si, proporcionando-lhe a oportunidade de tocar e sentir as personagens e de as ir movimentando à medida que o conto lhe vai sendo apresentado de modo a que este contacto seja o mais direto e real possível.

13 - Registo de incidente crítico ocorrido no dia 25 de março e 29 de abril de 2016 no momento de realização da “biblioteca móvel”

Descrição da incidência

Conforme já é habitual, todas as sextas-feiras durante o período da tarde cada uma das crianças seleciona um dos livros da área da biblioteca para levar para casa e ler na companhia dos pais.

Contudo, foi constatado que os livros que são mais procurados pelo grupo de crianças são aqueles que até ao momento foram alvo de uma estratégia de animação de leitura, ou seja, o conto “A que sabe a Lua?” e “Os ovos misteriosos”, chegando de certo modo a causar algumas discórdias por todos os quererem dar a conhecer no seio familiar.

Foi o caso do D.S. quando na data de 25 de março a T.D. selecionou o primeiro conto mencionado como aquele que pretendia levar, referindo: Não podes levar esse livro, sou eu que vou levar porque quero ler à mamã!”

O mesmo aconteceu no dia 29 de março relativamente à história “Os ovos misteriosos” ao observar a R.S. a chorar por uma outra criança ter selecionado o livro antes e, assim sendo, já não ter esta oportunidade.

Comentário

Através da presente observação é possível concluir que este processo pelo deslumbramento da leitura está a surtir o efeito esperado.

As crianças do grupo já demonstram interesse pelas histórias que lhes são dadas a conhecer, já compreendendo de igual forma que as mesmas estão associadas a livros e que não é por esse motivo que perdem a sua essência, sentindo vontade de as levar para casa para que também os pais tenham oportunidade de as conhecer.

14 - Registo de incidente crítico ocorrido no dia 12 de maio de 2016 no momento em que algumas das crianças do grupo observaram que o Carrossel de Histórias estava de regresso à sala.

Descrição da incidência

Durante o decorrer do dia de hoje foi apresentada uma nova história ao grupo e, assim sendo, como não poderia deixar de ser, o Carrossel de Histórias esteve presente na sala de atividades do grupo dos 3 anos como elemento introdutório desta intervenção.

Após as crianças entrarem na mesma e se depararem com o objeto foi sentido um grande entusiasmo e realizado um diálogo entre as crianças sob este surgimento, sendo ouvidos comentários como: D.V. “Olha o carrossel ali escondido!” / M.P. “Hoje eu qia que o cavalo a sair fosse eu” / M.T. “Que história é hoje?” / P.M. “Porque é que o carrossel não está sempre na nossa biblioteca?” / S.V. “Ele só aparece às vezes porque tem de ir à procura de novas histórias e vem quando as encontra pois sim?”

Comentário

Com a presente situação foi possível constatar que o grupo já se encontra bastante envolvido com o facto de conhecer novas histórias.

Este dispositivo tem demonstrado não só que consegue cumprir a sua devida função de motivar o grupo de crianças para o que vai acontecer como ainda demonstrar a relação prazerosa que existe perante a audição de contos, sendo este aspeto notório na curiosidade e até alguma ansiedade demonstrada pela M.T. em querer conhecer o conto que daqui iria surgir.

Ainda no que diz respeito à função do Carrossel de Histórias podemos ainda acrescentar que todo o grupo se sentiu muito motivado ao observar o regresso do mesmo ao contexto da sala de atividades, estando isso visível nos vários comentários que foram

tecendo, bem como, compreendido o objetivo e função do mesmo, formulando inclusive hipótese acerca da sua presença e desenvolvendo diálogos perante este mesmo tema.

15 - Registo de incidente crítico ocorrido no dia 12 de maio de 2016 sobre o conto “Onda” de Suzy Lee

Descrição da incidência

“Era uma vez uma menina que se chamava Sofia, que foi à praia com a sua mamã. Quando chegou à praia viu gaivotas e o mar e teve um bocadinho de medo de molhar os pés. O mar era fundo e forte e ela tinha medo das ondas porque são grandes. Ela depois sentou-se a pensar se devia molhar os pés.

Depois esticou os braços para sentir as ondas e disse: “Ondas não me molhe!”

Até fez uma careta e disse: Não me apanhas, não me apanhas.”

Mas depois não teve mais medo e atirou-se para o mar todo e saltou nas ondas e dançou ballet no mar. As gaivotas também dançaram e chapinharam com a Sofia.

Depois apareceu uma onda que era gigante e ela fugiu.

As ondas ficaram zangadas e molharam-na toda! Mas a Sofia não se importou e brincou com as gaivotas, e a areia e as conchas e as ondas do mar. As ondas eram amigas e a praia era linda!

Quando a mamã chegou a Sofia mostro-lhe as cochas e estrelas-do-mar e a mamã disse que eram bonitas”

Estava na hora de ir embora mas a Sofia queria brincar mais e pediu à mamã e ela deixou só um bocadinho mas depois a Sofia teve de ir embora e disse: “Adeus mar e ondas e gaivotas e estrelas-do-mar e conchas.”

Vitória vitória, acabou-se a nossa história.”

Comentário

Apesar da distinção dos dispositivos pedagógicos que estão na génese de cada uma das histórias trabalhadas, pretendeu-se com esta intervenção dar resposta a uma metodologia bastante diferente das restantes.

Com o trabalho em redor deste livro pretendeu inverter os papéis e colocar o grupo de crianças no centro da ação, incutindo-lhes a possibilidade de uma participação ainda

mais direta e interventiva do que as dos contos até ao momento trabalhados e serem elas as criadoras da história através da observação de imagens.

Esta intervenção teve resultados bastante positivos no sentido em que todos os elementos do grupo demonstraram um grande interesse na construção deste livro, sendo capazes de criar uma sequência lógica da história através da sua capacidade simbólica presente na interpretação de imagens que tinham ao seu dispor.

Remetendo para a temática do mar, este livro permitiu ainda que o conhecimento do mundo sob comentários acerca das ondas, dos animais que costumam estar na praia e até na partilha de algumas experiências de quando vão até à mesma na companhia dos seus pais ou familiares.

Apesar de ainda serem sentidas algumas dificuldades no elo de ligação entre as várias frases que constroem, tendo sido necessário o auxílio do adulto, observou-se que a utilização do seu discurso está bastante mais coerente e perceptível.

16 – Comentário de uma das crianças do grupo relativamente à leitura de histórias.

Descrição da incidência

Após o grupo de crianças ter sido distribuído pelas diferentes áreas de exploração presentes na sala de atividades o E.P. selecionou a biblioteca, tendo pouco depois deste momento dito o seguinte comentário: “Anda Miuana, que eu hoje sou eu que leio a ti uma história.”

Relativamente a esta situação salienta-se ainda que esta é uma das crianças mais introvertidas do grupo e que, neste momento, não demonstrou qualquer receio em pedir-me que eu escolhesse um livro para que ele me desse a conhecer a sua história.

Comentário

Este momento demonstra que a resistência perante a área da biblioteca se encontra cada vez menos visível e que já começam a ser várias as crianças que, a partir do momento em que o adulto privilegiou de momentos mais individuais neste local, começaram a apreciar esta partilha.

Contudo, este comportamento vindo do E.P. revelou-se uma surpresa muito agradável visto ser uma das crianças mais tímidas do grupo, falando raramente o que por sua vez manifesta ainda muita necessidade de treino e aperfeiçoamento do vocabulário.

Assim sendo, esta situação permitiu exatamente começar a alterar esta realidade tendo sido o livro o elemento potencializador de tudo isto.

Acrescenta-se ainda a competência demonstrada em, mesmo não sabendo ler e apenas a partir dos símbolos gráficos presentes na história, conseguir interpretar e criar um enredo, apoiando-se para tal nas circunstâncias do mundo que a rodeia e em algumas questões que, enquanto estagiária finalista sei que foram vivenciadas por ele mesmo e adaptadas para este contexto.

17 - Registo de incidente crítico ocorrido no dia 26 de maio de 2016 sobre o conto “Os piratas não têm medo do escuro” de Maudie Powel-Tuck e Alison Edson

Descrição da incidência

A última estratégia de animação da leitura utilizada foi um kamishibay, um dispositivo que logo de início suscitou bastante curiosidade no grupo de crianças e sendo alvo de comentários, como por exemplo o J.R. - “É uma janela das histórias” / D.E. “A vó tem janela também assim na paede” / P.M. - “Vais estar à janela a contar-nos a história?” / F.S. - “Qual é o nome disso?”

Para além da motivação que houve com a presença do Carrossel de Histórias e o kamishibay, salienta-se ainda que o decorrer deste conto foi novamente na biblioteca do Pré-Escolar, não tendo existido qualquer motivo que tenha feito com que todos os elementos se distraíssem deste momento.

No final, houve ainda várias crianças que ao compreenderem a mensagem do texto mencionaram o medo que sentiam pelo escuro, tendo este momento sido aproveitado para falar sobre essa temática. E de onde surgiram comentários como foi o caso da D.V. - “Eu tinha um bocadinho de medo mas agora já não tenho” / da I.R. “Os piratas são nossos amigos e o polvo também porque deve ser amigo do polvo Coceguinhas” / do T.R. - “a mãe deixa sempre a porta um bocadinho aberta e eu e o mano não temos medo”. / M.I. - “Agora podemos sempre fazer como o Afonso, não é assim?” / D.S. - “E também devemos emprestar as nossas coisas para sermos amigos e nos ajudarem”

Comentário

Com este momento foi possível constatar que este dispositivo foi aquele que mais curiosidade suscitou nas crianças, tendo promovido bastante a sua relação com o mundo

que os rodeia ao ficarem a saber a história japonesa que criou este dispositivo pedagógico e de onde surgiram inúmeras questões e comparações com a realidade onde eles mesmos vivem.

Por sua vez, no que diz respeito à intervenção literária que daqui decorreu é de mencionar que se tentou fazer uma nova tentativa na visita à biblioteca do Pré-Escolar com o intuito de compreender até que ponto uma história mais pequena influenciava a sua atenção ou, se por outro lado o espaço em si é que tinha demasiadas distrações que tinham levado às conclusões retiradas do registo 11 e 12 perante a apresentação do conto “Os ovos misteriosos”.

Concluiu-se portanto, que o facto de estarmos perante um conto mais curto que, para além de abordar um dos seus maiores receios (escuro), e o último interesse que o grupo tem vindo a demonstrar (piratas) poderão ter sido tudo fatores que contribuíram para o sucesso desta metodologia.

18 - Registo de incidente crítico ocorrido no dia 26 de maio de 2016 após o conto “Os piratas não têm medo do escuro” de Maudie Powel-Tuck e Alison Edson

Descrição da incidência

Conforme já foi sendo mencionado, o V.B. é uma criança muito especial e onde poucas são as atividades que o cativam e conseguem despertar o seu interesse e período de atenção e concentração.

Contudo esta estratégia pedagógica mostrou ser capaz de mudar essa realidade e, para além do V.B. ter estado bastante compenetrado durante o decorrer da história, ouvindo-a atentamente e participando nas várias perguntas que foram sendo colocadas de modo a envolver o grupo no momento de leitura.

Acrescentamos ainda que, quando chegou a hora de regressarem à sala com a educadora cooperante o seu comentário foi o seguinte: “Não, não quero, eu fico a arrumar o caichibay”.

Como este tipo de interesse não é usual nesta criança este pedido foi-lhe consentido mas sem que antes o R.B. o alertasse para o cuidado que devia ter no decorrer da arrumação: “Ele veio de longe como os piratas, cuidado!”

Comentário

A presente situação constata que apesar de nem sempre chegar até ao mundo desta criança, as histórias podem revelar-se um excelente aliado não só para que ganhe algumas competências no que diz respeito à atenção e concentração, mas também por, eventualmente encontrar em algumas delas sentimentos que, não consegue manifestar e exteriorizar.

Contudo, ficou claro que as histórias que forem apresentadas neste sentido devem ser de curta duração e apresentar materiais de fácil manipulação uma vez que só através deste dispositivo pedagógico e no aventa de histórias foi possível que esta realidade fosse sentida e o mesmo se envolvesse na atividade não só durante o momento da sua execução mas inclusive após o seu término ao manifestar interesse pela continuidade da mesma.

No que diz respeito ao R.B. e ao comentário que teceu perante o pedido do V.B. é possível encontrar nesta sua atitude a importância que deposita pela estima do material literário que tem sido trabalhado ao longo destas intervenções, um aspeto que no início deste trabalho investigativo não acontecia, uma vez que os livros da área da biblioteca estavam constantemente em mau estado.

ANEXO IV

Tabela 1: Resultados dos indicadores de análise antecedentes ao Carrossel de Histórias

Indicadores	Claramente observado	Observado	Pouco observável	Não observado
Relação prazerosa entre a criança e os livros.				X
Desenvolvimento da capacidade simbólica e de interpretação de símbolos gráficos.				X
Utilização de um discurso coerente.			X	
Aprendizagem de novo vocabulário.			X	
Prazer na atividade da leitura.				X
Melhor e mais alargada leitura do mundo que a rodeia.			X	

ANEXO V

Tabela 2: Resultados dos indicadores de análise referentes à primeira intervenção com o grupo – História “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec

Indicadores	Claramente observado	Observado	Pouco observável	Não observado
Relação prazerosa entre a criança e os livros.	X			
Desenvolvimento da capacidade simbólica e de interpretação de símbolos gráficos.		X		
Utilização de um discurso coerente.		X		
Aprendizagem de novo vocabulário.			X	
Prazer na atividade da leitura.	X			
Melhor e mais alargada leitura do mundo que a rodeia.		X		

ANEXO VI

Tabela 3: Resultados dos indicadores de análise referentes à segunda intervenção com o grupo – História “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares

Indicadores	Claramente observado	Observado	Pouco observável	Não observado
Relação prazerosa entre a criança e os livros.	X			
Desenvolvimento da capacidade simbólica e de interpretação de símbolos gráficos.		X		
Utilização de um discurso coerente.			X	
Aprendizagem de novo vocabulário.		X		
Prazer na atividade da leitura.		X		
Melhor e mais alargada leitura do mundo que a rodeia.	X			

ANEXO VII

Tabela 4: Resultados dos indicadores de análise referentes à terceira intervenção com o grupo – História “Onda” de Suzy Lee

Indicadores	Claramente observado	Observado	Pouco observável	Não observado
Relação prazerosa entre a criança e os livros.		X		
Desenvolvimento da capacidade simbólica e de interpretação de símbolos gráficos.	X			
Utilização de um discurso coerente.		X		
Aprendizagem de novo vocabulário.			X	
Prazer na atividade da leitura.	X			
Melhor e mais alargada leitura do mundo que a rodeia.		X		

ANEXO VIII

Tabela 5: Resultados dos indicadores de análise referentes à quarta intervenção com o grupo – História “Os piratas não têm medo do escuro” de Maudie Powell -Tuck e Alison Edgson.

Indicadores	Claramente observado	Observado	Pouco observável	Não observado
Relação prazerosa entre a criança e os livros.	X			
Desenvolvimento da capacidade simbólica e de interpretação de símbolos gráficos.			X	
Utilização de um discurso coerente.	X			
Aprendizagem de novo vocabulário.	X			
Prazer na atividade da leitura.	X			
Melhor e mais alargada leitura do mundo que a rodeia.	X			

ANEXO IX

Registo fotográfico da apresentação do Carrossel de Histórias.



ANEXO X

Registo fotográfico da dinamização do conto “A que sabe a lua?”



ANEXO XI

Registo fotográfico da dinamização do conto “Os ovos misteriosos”



ANEXO XII

Registo fotográfico da criação e exploração do conto “Onda”



ANEXO XIII

Registo fotográfico da dinamização do conto “Os piratas não têm medo do escuro”

