TESE DE DOUTORAMENTO

LITERATURA PARA INFÂNCIA: Concepções e Práticas Docentes de Educadores de Infância

Ana Luísa Da Silva Gonçalves

Departamento de Pedagoxía e Didáctica

Faculdade de Ciencias da Educación

SANTIAGO DE COMPOSTELA
2017

TESE DE DOUTORAMENTO

LITERATURA PARA INFÂNCIA: Concepções e Práticas Docentes de Educadores de Infância

Autora: Ana Luísa Da Silva Gonçalves

Director: Eduardo José Fuentes Abeledo

Departamento de Pedagoxía e Didáctica

Faculdade de Ciencias da Educación

SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOXÍA E DIDÁCTICA

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
Campus Vida · 15782 Santiago de Compostela
Tlf.: +34 881 813 841
Correo-e: departamento.pedagoxiaedidactica@usc.es

D. EDUARDO JOSÉ FUENTES ABELEDO, Profesor Titular de Universidade na Área de Didáctica e Organización Escolar na Universidade de Santiago de Compostela,

INFORMA E FAI CONSTAR:

Que a Tese de Doutoramento realizada baixo a súa dirección pola doutoranda Dª Ana Luísa da Silva Gonçalves, e que leva por título "Literatura para a Infância: Concepções e Práticas Docentes de Educadores de Infância", reúne as condicións científicas e académicas esixibles e que, por tanto, está en disposición de ser defendida públicamente como sinala a normativa vixente para a obtención do Título de Doutora.

En Santiago de Compostela, a 10 de Febreiro de 2017.

Asdo./ Prof. Dr. Eduardo José Fuentes Abeledo
Director da Tese

Ana Luísa da Silva Gonçalves
Doutoranda

AGRADECIMENTOS

> "Ninguém escapa ao sonho de voar, de ultrapassar os limites do espaço onde nasceu, de ver novos lugares e novas gentes. Mas saber ver em cada coisa, em cada pessoa, aquele algo que a define como especial, um objecto singular, um amigo, - é fundamental.
>
> Navegar é preciso, reconhecer o valor das coisas e das pessoas, é mais preciso ainda."
>
> Antoine de Saint-Exupéry

A realização desta dissertação de doutoramento contou com apoios e incentivos indispensáveis sem os quais não se teria tornado uma realidade e aos quais estarei eternamente grata.

Ao Professor Doutor Eduardo José Fuentes Abeledo pela sua orientação, apoio, disponibilidade, pelas opiniões e críticas, pelos saberes transmitidos e total colaboração para solucionar dúvidas e problemas que foram surgindo ao longo da realização desta investigação e por todas as palavras de incentivo e ânimo.

Gostaria ainda de agradecer a colaboração das duas educadoras investigadas, que abriram as portas das suas histórias de vida, permitindo que uma estranha ficasse a saber tantos detalhes e particularidades íntimos das páginas das suas vidas. Ambas permitiram-me conhecer duas realidades educativas distintas e ricas em especificidades. Agradeço também às crianças que pertencem aos grupos das duas educadoras que são também personagens relevantes nesta investigação e que me permitiram conhecer as suas opiniões tão genuínas sobre a dinamização da hora do conto.

RESUMO

Esta investigação tem como finalidade identificar, descrever, compreender e interpretar concepções, estratégias, procedimentos e objectivos na utilização da literatura para a infância. Através da observação da hora do conto realizada por duas educadoras, procuramos conhecer as suas vivências e práticas pedagógicas, verificando a relação existente entre o pensamento e a acção. Para compreender a relação existente entre o pensamento e acção observamos as práticas pedagógicas de ambos os sujeitos investigados. No que diz respeito às conclusões, compreendemos que a prática docente de ambas as educadoras investigadas pode ser caracterizada de forma particular e única, isto porque a práxis é influenciada por vários factores biográficos (experiências, concepções, representações e saberes construídos na sua trajectória biográfica e profissional) e contextuais (crianças e suas famílias, colegas de trabalho, jardim-de-infância).

PALAVRAS-CHAVE:

Educação de Infância, Literatura para a Infância, concepções docentes, práticas docentes, saberes docentes.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo identificar, describir, comprender e interpretar conceptos, estrategias, procedimientos y objetivos en el uso de la literatura en las aulas de Educación Infantil. Através de la observación de la narración realizada por dos educadores, buscamos conocer sus experiencias y las prácticas de enseñanza, la comprobación de la relación entre el pensamiento y la acción. Para entender la relación entre el pensamiento y la acción observamos las prácticas pedagógicas de los dos sujetos participantes en la investigación. Con respecto a las conclusiones, entendemos que la práctica de la enseñanza de los educadores investigados está influenciada por varios factores (experiencia, concepciones, representaciones y conocimientos construidos en su trayectoria biográfica y profesionales, niños y sus familias, compañeros de trabajo, guardería, de la infancia), y se construye de forma peculiar a cada sujeto.

PALABRAS CLAVE

Educación de Infancia, Literatura Infantil, concepciones docentes, prácticas docentes, saberes docentes.

SUMMARY

This research aims to identify, describe, understand and interpret conceptions, strategies, procedures and objectives in the use of literature for childhood. Through the observation of the story time realized by two educators, we try to know their experiences and pedagogical practices, verifying the relationship between thought and action. To understand the relationship between thought and action, we observe the pedagogical practices of both subjects. Regarding the conclusions, we understand that the teaching practice of both educators investigated can be characterized in a unique and unique way, because the praxis is influenced by several biographical factors (experiences, conceptions, representations and knowledge built in their biographical trajectory and Professional) and contextual (children and their families, co-workers, kindergarten).

KEYWORDS

Childhood Education, Children´s Literature, teaching conceptions, teaching practices, teaching knowledge.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE

Introdução 3
Contexto e justificação da escolha do tema 4
Objectivos e bases metodológicas da investigação 5
O percurso da investigação 6

Parte I: Referencial Teórico-Contextual……..... 9

Capítulo 1: A Literatura para a infância: conceitos e pressupostos 11

1.1. Concepções de Literatura para a Infância……12
1.2. Das funções às competências (des)envolvidas……..17
1.3. Breve resenha histórica sobre a origem e evolução do género literário em Portugal...23
1.3.1. Contextualização geral……23
1.3.2. Origem e evolução da Literatura para a Infância em Portugal……26

Capítulo II: O Currículo, a Literatura para a Infância e a Prática Docente…….……33

2.1. Desconstrução do Currículo enquanto conceito……35
2.2. O Currículo na Educação Pré-Escolar como uma âncora à deriva……38
2.2.1. Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar em Portugal……...41
2.3. O lugar do livro nos Modelos Curriculares para a Infância……..44
2.4. A biblioteca como um baú de aprendizagens……47
2.5. A literatura para a infância e a ImaginAcção……54
2.6. A acção da literatura para a infância no jardim-de-infância…….57
2.7. A Literatura para a Infância como actividade lúdica no jardim-de-infância……....58
2.7.1. A criança enquanto exploradora…….59
2.7.2. O educador enquanto mediador……60
2.7.3. O espaço literário……....63
2.7.4. Os livros e materiais complementares……....64
2.8. As actividades e rotinas……65
2.9. A hora do conto como rotina……65

Capítulo III: Concepções e práticas docentes…….70

3.1. Crenças, Concepções e Conhecimento ……..….72
3.1.1. As concepções como um instrumento do pensar……..…76
3.2. As concepções dos Educadores de Infância sobre literatura para a infância e literacia……..……..…….78
3.3. A relação entre concepções e práticas docentes……..79
3.4. Saberes docentes…….……83
3.4.1. Lee Shulman…….85
3.4.2. Clermont Gauthier…….87
3.4.3. Maurice Tardif……...88
3.4.4. Pimenta……..91
3.5. Revivendo o saber docente através de histórias de vida…….94

Parte II: Referencial Metodológico……..…...99

Capítulo IV: Investigação empírica e seu desenvolvimento……...101

4.1. Objectivos e justificação da investigação……..103
4.2. Metodologia escolhida e justificação da sua aplicação…….104
4.3.Método de Trabalho……...106
4.3.1.O Estudo de Caso……106
4.3.2. A História de Vida como Estratégia de Abordagem……..109
4.3.3. Caracterização da selecção dos sujeitos da investigação…...……111
4.4. Configuração do cenário: Instrumentos e técnicas de recolha de dados……..112
4.4.1. A entrevista em profundidade……112
4.4.2. A entrevista biográfica……...……113
4.4.3. Entrevista focalizada……...……...114
4.4.4.A Observação……...……...116
4.4.5. Notas de Campo……..117
4.4.6. O registo fotográfico…….....118
4.5. O Processo de análise e interpretação de dados……119
4.5.1. A análise de conteúdo…….119
4.5.2. Tratamento de dados e o modelo de organização das histórias de vida……..121

Parte III: Referencial Empírico-Analítico……..127

Capitulo V: Trajectórias sócio-biográficas das Educadoras……...129

5.1. A trajectória sócio-biográfica da Educadora Magda…….131
5.2. A trajectória sócio-biográfica da Educadora Tuxa……140

Capítulo VI: Amarrando os fios da história 147

6.1. Concepções versus Práticas em torno da literatura para a infância……...148
6.2. A Hora do Conto como histórias de fio a pavio……148
6.3. A observação e análise da práxis docente da Educadora Magda……..149
6.4. A observação e análise da práxis docente da Educadora Tuxa…….163
6.5. Concepções versus Práticas sobre Literatura para a infância……173
6.6. A área da biblioteca da Educadora Magda como um espaço literário…….....181
6.7. A área da biblioteca da Educadora Tuxa como um espaço literário…….189

Capítulo VII: Análise e Perspectiva Global do Estudo Colectivo de Casos…….192

7.1. 1º Pilar de Análise: A infância na memória dos adultos e a presença da literatura para a infância neste período de vida……195
7.2. 2º Pilar de análise: O Eu no horizonte profissional……...199
7.3. 3º pilar de análise: O Eu na profissão……201
7.4.4º Pilar de Analise: Literatura para a infância: As concepções e práticas docentes...203

Discussão, conclusões e recomendações finais…….214
Bibliografia…….221
Anexos…….244

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: As diferentes denominações de Literatura para a Infância……..12
Quadro 2: Definições de Literatura para a Infância……13
Quadro 3: Funções da Literatura para a Infância…….17
Quadro 4: Subfunções da Literatura para a Infância…….....21
Quadro 5: Evolução histórica da Literatura para a Infância…….23
Quadro 6: Evolução histórica da Literatura para a Infância em Portugal…….....27
Quadro 7: Conceptualizações do conceito Currículo……...35
Quadro 8: Raízes metafóricas do Currículo……..40
Quadro 9: Características dos Modelos curriculares (High-Scope e MEM)……....46
Quadro 10: Contribuições da Biblioteca no Jardim-de-infância……..…48
Quadro 11: Caracterização do Espaço da Biblioteca……...50
Quadro 12: Materiais da Biblioteca…….50
Quadro 13: Organização do espaço e materiais da biblioteca segundo o Modelo Curricular High-Scope……...……..….51
Quadro 14: Organização do espaço e materiais da biblioteca segundo o MEM…….…….53
Quadro 15: Dinâmicas da Literatura para a Infância com a ImaginAcção……..55
Quadro 16: A Literatura para a Infância no J.I……..…..58
Quadro 17: Desenvolvimento da personalidade e da leitura……..….60
Quadro 18: Critérios de selecção de livros infantis……..……62
Quadro 19: Definições de Crenças……...74
Quadro 20: Crenças e seus aspectos…….75
Quadro 21: Categorização dos saberes docentes……..85
Quadro 22: Tipos de conhecimento de acordo com Shulman……..86
Quadro 23: Tipologia dos saberes de acordo com Gauthier et al., (1998)…….....87
Quadro 24: Do saber docente aos fios condutores…….……..89
Quadro 25: A tipologia dos saberes de Tardif (2002)…….....90
Quadro 26: Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif……91
Quadro 27: Saberes docentes de acordo com Pimenta (1999)…….92

Quadro 28: Questões específicas da investigação……..103
Quadro 29: Definição de Estudo de Caso……...……106
Quadro 30: Tipos de Estudos de Caso segundo Yin (1989)……..……107
Quadro 31: Tipologia de Estudos de Caso……..……107
Quadro 32: Principais características do Estudo de Caso (Ludke & André, 1986)……108
Quadro 33: Tipologia de estudo de caso de acordo com vários autores……109
Quadro 34: Tipologia da História de vida (Nóvoa, 1992)……..…109
Quadro 35: Caracterização dos sujeitos investigados……111
Quadro 36: Tipos de Entrevistas……113
Quadro 37: Dimensões da Entrevista Biográfica……114
Quadro 38: Cronograma das entrevistas……115
Quadro 39: Síntese de contextualização da análise de dados……120
Quadro 40: Etapas da análise de conteúdo……..120
Quadro 41: Correspondência das dimensões meta-categorias e finalidades do estudo……..121
Quadro 42: Classificação das Unidades de análise, metacódigos, códigos e indicadores…..122
Quadro 43: Sistema de codificação temática: dados biográficos - Dimensão Pessoal……...123
Quadro 44: Sistema de codificação temática: dados biográficos - Dimensão Profissional....124
Quadro 45: Sistema de codificação temática: dados biográficos - Dimensão das Concepções e práticas docentes relativas à Literatura para a Infância……....124
Quadro 46: Cronograma das sessões observadas da Educadora Magda……149
Quadro 47: Entrevista antes da 1ª sessão da hora do conto……....149
Quadro 48: Entrevista após a 1ª sessão da hora do conto……...151
Quadro 49: Opinião das crianças sobre a hora do conto……..…151
Quadro 50: Entrevista antes da 2ª sessão da hora do conto……153
Quadro 51: Entrevista após a 2ª sessão da hora do conto……...154
Quadro 52: Opinião das crianças sobre a hora do conto……155
Quadro 53: Entrevista antes da 3ª sessão da hora do conto……....157
Quadro 54: Entrevista após a 3ª sessão da hora do conto……...158
Quadro 55: Opinião das crianças sobre a hora do conto……159
Quadro 56: Objectivos, estratégias e materiais da Hora do Conto……161
Quadro 57: Cronograma das sessões observadas da Educadora Tuxa……163
Quadro 58: Entrevista antes da 1ª sessão da hora do conto……164
Quadro 59: Entrevista após a 1ª sessão da hora do conto……...165
Quadro 60: Opinião das crianças sobre a hora do conto……165

Quadro 61: Entrevista antes da 2ª sessão da hora do conto……167
Quadro 62: Entrevista após a 2ª sessão da hora do conto……...167
Quadro 63: Opinião das crianças sobre a hora do conto……168
Quadro 64: Entrevista antes da 3ª sessão da hora do conto……169
Quadro 65: Entrevista após a 3ª sessão da hora do conto……...170
Quadro 66: Opinião das crianças sobre a hora do conto……171
Quadro 67: Objectivos, estratégias e materiais da Hora do Conto……172
Quadro 68: Concepções versus Práticas sobre Literatura para a infância da Educadora Magda……..……..……...174
Quadro 69: Concepções e Práticas sobre as Funções da literatura para a Infância….……176
Quadro 70: concepções e práticas sobre objectivos e planificação da hora do conto…….177
Quadro 71: Relação das concepções e práticas na escolha de livros……..179
Quadro 72: Concepções e práticas sobre estratégias adoptadas na hora do conto……..180
Quadro 73: Concepções versus Práticas sobre Literatura para a infância da Educadora Tuxa……..183
Quadro 74: Concepções e práticas sobre funções da literatura para a infância ……184
Quadro 75: Concepções e práticas sobre objectivos e planificação da hora do conto……185
Quadro 76: Relação das concepções e práticas na escolha de livros……..187
Quadro 77: Concepções e práticas sobre estratégias adoptadas na hora do conto…….188
Quadro 78: Dimensões e pilares de análise dos dados recolhidos……195
Quadro 79: Instituições escolares frequentadas pelas educadoras entrevistadas……...197
Quadro 80: Desafios e Dilemas dos sujeitos investigados.....202
Quadro 81: Concepções sobre literatura para a infância……202
Quadro 82: Concepções sobre as funções da literatura para a infância……..…204
Quadro 83: Competências (des) envolvidas através da literatura para a infância……...205
Quadro 84: Concepções sobre publicações na área da literatura para a infância……....206
Quadro 85: O papel da literatura para a infância na práxis……..…...207
Quadro 86: Estratégias utilizadas na promoção do contacto com a LPI…….207
Quadro 87: A hora do conto e suas particularidades.....209

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1: As Funções da literatura para a Infância…….……...……19
Figura 2: Subfunções da Literatura para a Infância……..……..20
Figura 3: Ideias-chave de currículo……38
Figura 4: Fundamentos das OCEPE…….....42
Figura 5: Esquema da organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar……...……...……...42
Figura 6: A acção da ImaginAcção…….....56
Figura 7: Critérios relevantes na selecção de livros infantis……..…61
Figura 8: Literatura para a Infância na prática docente…….…….68
Figura 9: A relação existente entre crenças e práticas docentes…….80
Figura 10: Perspectiva de Buehl & Beck (2015) sobre a relação entre crenças e práticas docente baseada num sistema de apoio e obstáculos internos e externos……..……..……...…..82
Figura 11: A formação contínua dos professores……96

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Foto 1: Espaço literário da Educadora Tuxa……..…64
Foto 2: Espaço literário da Educadora Tuxa…….64
Foto 3: Mapa de histórias do Jardim-de-Infância da Torre……65
Foto 4: Mapa de histórias do Jardim-de-Infância do Morelinho……..…..65
Foto 5: Espaço literário da Educadora Magda…….182
Foto 6: Espaço literário da Educadora Magda…….182
Foto 7: Espaço literário da Educadora Tuxa.....190
Foto 8: Espaço literário da Educadora Tuxa.....190

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

TÁBUA DE ABREVIATURAS

LPI: Literatura para a Infância

MAEPE: Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar

ME: Ministério da Educação

MEM: Movimento da Escola Moderna

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

INTRODUÇÃO

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

INTRODUÇÃO

> A Literatura Infantil, bebida desde o nascimento em doses sabiamente ministradas, gera uma saudável dependência que dá à criança e ao adolescente a força e o engenho necessários para realizarem a leitura do mundo, base indispensável aos seus projectos de vida (Veloso & Riscado, 2002:29).

A literatura para a infância assume desde os tempos mais longínquos um papel relevante no universo infantil, expressando-se através das emoções, da imaginação, da linguagem e suas aquisições. O contacto com este género literário proporciona à criança o aumento significativo do conhecimento sobre o material impresso, sendo indispensável o educador de infância proporcionar experiências regulares e diversificadas que permitam à criança contactar com livros infantis, uma vez que um bom leitor é aquele que tem a oportunidade de aceder aos livros desde tenra idade.

Na mesma lógica de ideias, Gomes (2000:32) afirma que "os contactos frequentes com o livro, em casa e nas actividades pré-escolares, constituem momentos privilegiados das experiências de pré-leitura, assim como favorecem a ligação afectiva aos livros e ao acto de ler."

Com efeito, verifica-se cada vez mais a existência e o interesse em investigações relacionadas com este género literário, procurando averiguar a relevância, utilização e consequentemente o impacto da literatura para a infância no desenvolvimento de várias competências na criança. No que diz respeito à educação pré-escolar, podemos afirmar que contar e ler histórias é uma atividade que ocorre frequentemente, que pode e deve ter como objectivos não apenas o desenvolvimento da linguagem oral e o conhecimento do mundo físico e social, como também suscitar o interesse da criança pelos livros. Assim sendo, consideramos que formar leitores é uma preocupação de todos aqueles que educam e, por isso mesmo é relevante envolver e promover junto das crianças uma interacção com os livros, permitindo às crianças a possibilidade de vivenciar experiências diversificadas, desafiantes e consequentemente significativas, que as motivem a interagir e a partilhar sentimentos, ideias e vivências.

Portanto, é necessário que educador promova práticas de leitura, junto das crianças que frequentam a sua sala de atividades, onde contar ou ler histórias são consideradas actividades relevantes e diárias, podendo ser realizadas em grande ou pequeno grupo, e até mesmo de forma individual. Como exemplo, podemos destacar uma prática altamente recomendada por investigadores nesta área, isto é, a Hora do Conto, sendo esta "uma das formas mais impressivas de cativar a criança e de estabelecer com ela as cumplicidades necessárias a uma semiose literária" (Veloso, 2001:4). Podemos então deduzir que a hora do conto é um dos momentos privilegiados numa possível relação de encantamento da criança com o livro, uma vez que este é uma fonte de conhecimento do mundo, tendo assim um papel fundamental na

construção do indivíduo, actuando na organização das suas competências, no desenvolvimento da sua sensibilidade, criatividade e imaginação.

Desta forma, perspectivamos o educador de infância como um agente educativo e acima de tudo como mediador do encontro da criança com o livro e, consequentemente com a Literatura para a Infância.

Assim, julgamos indispensável conhecer as concepções e saberes dos educadores de infância relativos à literatura para a infância, procurando averiguar de que forma surgiram as suas concepções e saberes relativos a este género literário bem como conhecer o papel atribuído à literatura para a infância na sua *práxis,* promovendo também e se possível um maior debate sobre esta temática.

Contexto e justificação da escolha do tema

As razões que se prendem com a escolha deste tema, são essencialmente de ordem pessoal e teórica. Com efeito, as razões de ordem pessoal relacionam-se com a nossa experiência profissional e académica (licenciatura em educação de infância e mestrado em psicologia da educação) que nos permite ressaltar as dificuldades sentidas relativamente à literatura para a infância bem como as lacunas vividas na formação inicial no que diz respeito a esta temática, que constituem o ponto de partida para esta investigação. Tornou-se então relevante averiguar, se estas lacunas sentidas na formação inicial também seriam sentidas por outros colegas de profissão e, de que forma a formação teórica poderia influenciar as suas opções metodológicas. Por outro lado, enquanto autora de livros infantis gostaríamos de aprofundar conhecimentos sobre os objectivos, critérios de escolha e estratégias adoptadas na utilização de livros infantis no jardim-de-infância.

No que diz respeito às razões de carácter teórico, podemos destacar o contacto com os trabalhos de investigadores na área da literatura para a infância como Diniz (1994), Albuquerque (2000), Veloso (2002), Brito (2004), Scheffer (2010), Lourenço (2011) e os artigos de Veloso & Riscado (2002), contribuiram para o desenvolvimento de um trabalho, ainda que exploratório, dentro desta temática.

Paralelamente, as referências explícitas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar relativamente à importância dos livros e das bibliotecas como suporte para o desenvolvimento lúdico da linguagem, juntamente com os pontos acima mencionados, justificam a nossa investigação. Por sua vez, o estudo exploratório realizado por Veloso (2002) e o cenário desolador descrito sobre a utilização da literatura para a infância em contexto pré-escolar (destacando o reduzido investimento em livros, a reduzida importância concedida à promoção da leitura e o desinteresse generalizado relativamente ao tema), desencadeou um maior interesse sobre esta temática, provocando ainda o levantamento de várias questões relacionadas com o uso deste género literário no jardim-de-infância.

Parece-nos, assim, existir razões suficientes para desenvolver esta investigação, tendo como principal propósito conhecer as concepções e vivências de duas educadoras de infância relativamente à literatura para a infância.

Objectivos e bases metodológicas da investigação

O principal objectivo desta investigação é identificar, descrever, conhecer, compreender e interpretar concepções, estratégias, procedimentos e objectivos na utilização da literatura para a infância durante a realização da hora do conto de duas educadoras de infância. Através da observação da hora do conto realizada por duas educadoras, procuramos conhecer as suas vivências e práticas pedagógicas, verificando a relação existente entre o pensamento e a acção.

Desta forma, podemos afirmar que este trabalho se enquadra na mesma linha de investigação sobre as concepções e práticas docentes que o Dr. Eduardo José Fuentes Abeledo tem vindo a desenvolver na Universidade de Santiago (Fuentes Abeledo, 1998) e que as relaciona com os estudos desenvolvidos a nível internacional em torno das Concepções e Práticas docentes. Este investigador orientou recentemente investigações nesta mesma linha de investigação, mais especificamente a tese de doutoramento de Martins-Cruz Tomaseto (2015) e a tese de mestrado de Inês Mosquera (2016). No nosso caso, podemos assinalar que nos situamos em consonância com o marco, linha de investigação e percurso metodológico desenvolvido na tese de doutoramento anteriormente citada (Martins-Cruz Tomaseto, 2015) e que responde a um projecto dirigido pelo Dr. Eduardo Fuentes para explorar, através de estudos de caso, estando estes relacionados com a realidade da Educação de Infância em Espanha bem como em outros países. No nosso caso recorremos a um procedimento metodológico que permite reflectir em torno de um conjunto de objectivos que possibilitam a identificação e análise das concepções e práticas dos educadores de infância relativamente à literatura para a infância, enquanto que a investigação de Martin-Cruz Tomaseto (2015) centra-se no uso do jogo nas aulas de Educação Infantil.

Assim, este estudo formulou-se a partir da seguinte questão: "Que concepções têm os educadores de infância sobre a literatura para a infância e qual o papel atribuído na sua prática pedagógica?". Procuramos ainda responder a questões específicas sobre as concepções, mais concretamente:

- Conhecer as concepções dos educadores de infância sobre a literatura para a infância e o seu uso nas aulas de educação de infância.

Para além das questões relacionadas com as concepções, buscamos também responder a várias questões relacionadas com as práticas docentes, entre as quais:

- Compreender o papel que a literatura para a infância desempenha na rotina diária das salas de actividades;
- A forma como a literatura para a infância é utilizada, quais os seus objectivos, como organizam o trabalho e o grupo de crianças;
- Quais os critérios subjacentes na escolha de obras literárias, sua proveniência e caracterização dos livros que constituem o acervo bibliográfico da sala;
- Averiguar a coerência ou incorência entre o pensamento e a acção.
- Identificar e analisar as estratégias utilizadas pelos educadores de infância para contar, ler ou representar histórias de diferentes tipologias (narrativas, poesia, trava-línguas, entre outros);
- Quais os critérios utilizados na aquisição ou leitura de livros;
- Tipo de suporte utilizado habitualmente;
- Os materiais identificados como indispensáveis para a leitura de livros infantis;
- A organização do grupo;

- A utilização de um espaço especifico para a concretização deste tipo de actividade;
- A existência ou não de um trabalho cuidado na escolha de material bem como a organização do acervo bibliográfico.

Nesta lógica de ideias e, tendo em conta as características do nosso objecto de estudo e sua respectiva complexidade, podemos situar a nossa investigação no paradigma de carácter qualitativo, possuindo ainda um enfoque interpretativo (Bodgan & Biklen, 1994), proporcionando assim uma investigação minuciosa e rica em detalhes, significados e crenças.

Tal como refere Lefébvre (cit. Pacheco, 1995:16), pretendemos efectuar uma investigação "das ideias, da descoberta dos significativos inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é base de todo a indagação". Buscamos ainda descrever de forma aprofundada através da apreensão de significados e dos estados subjectivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, de forma pormenorizada as perspectivas e os pontos de vista dos sujeitos sobre deteminada temática (Bodgan & Biklen, 1994). Podemos então afimar que na nossa investigação, pretendemos particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade.

Desta forma, tendo em conta os objectivos desta investigação e suas características optamos pela utilização do estudo colectivo de casos (Yin, 1989; Stake, 2005), tendo como estratégia de abordagem e acesso de dados: as histórias de vida. Decidimos optar pela utilização das histórias de vida, já que estas nos permitem aceder a recordações consideradas pelo narrador como experiências significativas das suas aprendizagens, à sua evolução nos itinerários socioculturais e às representações que construíram de si e do seu meio humano e natural (Josso, 2002).

Em suma, para responder a esta problemática investigativa, este estudo será encarado como um trabalho de exploração, descrição e interpretação, tendo por isso um pendor qualitativo, isto porque pretendemos desenvolver uma investigação que permita conhecer as concepções e importância que os educadores de infância atribuem à literatura para a infância na sua prática pedagógica bem como averiguar as suas práticas ou seja, como, quando e onde a utilizam e quais as suas finalidades.

Assim sendo, e tendo exposto os objectivos e a justificação da presente investigação, começamos por descrever e caracterizar os capítulos presentes na tese e sua respectiva distribuição ao longo do trabalho.

O percurso da investigação

A nossa investigação é composta por duas partes distintas, ou seja, o referencial teórico e o referencial empírico, possuindo seis capítulos devidamente distribuídos nas duas partes que compõem a nossa investigação.

Neste sentido, a primeira parte consiste no referencial teórico-contextual (capítulos I, II e III). No capítulo I podemos encontrar conceitos e pressupostos relativos à literatura para a infância, conhecendo assim as diferentes concepções sobre este género literário bem como a sua evolução histórica, suas funções e competências.

No capítulo II encontra-se a desconstrução do currículo e o seu papel na educação pré-escolar, ressaltando o lugar do livro de acordo com os diferentes modelos curriculares para a infância; abordamos e perspectivamos ainda neste mesmo capítulo a biblioteca como um baú de aprendizagens que pode e deve ter características que suscitem o interessa da criança; salientamos e caracterizamos também a dinâmica existente entre a Literatura para a Infância e a ImaginAcção, evidenciando o educador de infância como um mediador, a criança como exploradora e o livro como um objecto facilitador no contacto directo com a literatura para a infância, não esquecendo ainda uma abordagem relevante sobre quais os critérios importantes na selecção de livros e a hora do conto como rotina numa sala de jardim-de-infância com ou sem intencionalidade pedagógica.

Quanto ao Capítulo III, podemos defini-lo como um roteiro que permite compreender as crenças, concepções e conhecimentos que os professores possuem, especialmente no que diz respeito à literatura para a infância. Este capítulo apresenta os alicerces do nosso marco conceptual, identificando e apresentando definições dos conceitos acima mencionados e averiguando ainda a influência destes na práxis docente.

Por sua vez, o referencial metodológico encontra-se na parte II, sendo que o capítulo IV, apresenta e caracteriza a metodologia de investigação adoptada, não esquecendo os seus objectivos, o tipo de estudo realizado, caracterização da selecção dos sujeitos investigados, apresentando e justificando ainda a adopção das histórias de vida (Nóvoa, 1992) como estratégia de acesso ao estudo de caso, isto porque este tipo de abordagem possui características pertinentes, ou seja, permitem-nos aceder a informação de forma directa para conhecer de forma mais profunda o processo educativo bem como as opções pedagógicas e as suas origens conceptuais bem como nos possibilita compreender e acompanhar as experiências e vivências, a trajectória vital e desenvolvimento da identidade profissional dos sujeitos investigados.

Na parte III, apresentamos o referencial empírico analítico, mais especificamente os Capítulos V, VI e VII. No que diz respeito ao Capítulo V e VI, apresentamos o estudo colectivo de casos onde descrevemos de forma minuciosa o estudo colectivo de casos de duas educadoras de infância portuguesas que investigamos. Assim sendo, no capítulo V apresentamos as trajectórias socio-biográficas das duas educadoras de infância, sustentadas através de citações extraídas das entrevistas biográficas, procurando assim identificar possiveis influências familiares e de amigos na trajectória pessoal no que diz respeito às concepções, saberes e práticas docentes em relação à literatura para a infância. Apontamos ainda de forma categorizada os diferentes saberes (saberes de infância, saberes da vida escolar, saberes da trajectória no curso de formação profissional, saberes da vida profissional relativos à literatura para a infância) construídos ao longo do tempo nas vidas das duas educadoras, apresentando excertos das narrativas biográficas para sustentar os saberes identificados. Apontamos ainda neste mesmo capítulo, o modelo de organização narrativa e delimitamos a categorização dos saberes interpretados onde apresentamos as educadoras de infância e suas respectivas histórias de vida.

No Capítulo VI, amarramos os fios da história, ou seja, descrevemos de forma pormenorizada e individualizada, a descrição e respectiva análise das práxis em torno da literatura para a infância, ressaltando os dados recolhidos através de variados quadros, acompanhados de análises interpretativas das actividades observadas, recolhendo também as

opiniões das crianças sobre a realização da hora do conto. Ainda neste mesmo capítulo expomos uma descrição cuidada da área da biblioteca, tendo elaborado uma grelha de observação do acervo bibliográfico bem como da sua organização (a qual poderá consultada nos anexos da investigação).

No Capítulo VII expomos uma análise global dos casos estudados em torno de quatro pilares temáticos, destacando questões sobre a infância, a profissão, a formação e a literatura para a infância (concepções e práticas docentes), das duas educadoras de infância que participaram da investigação. Incorporamos também um capítulo final que intitulamos de discussão, conclusões e recomendações finais. Por último e não menos importante, terminamos o nosso trabalho com a apresentação da bibliografia consultada e respectivos anexos.

Em suma, a nossa investigação consiste na observação, identificação e descrição das concepções e práticas docentes de duas educadoras de infância, não esquecendo da relação existente (ou não) entre o pensamento e acção, construídas muito provavelmente através das experiências vivenciadas ao longo das páginas das suas vidas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Parte I:
Referencial Teórico-Contextual

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO I

A LITERATURA PARA A INFÂNCIA: CONCEITOS E PRESSUPOSTOS

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Capítulo I: A Literatura Para A Infância: Conceitos E Pressupostos

1. A Literatura para a Infância: conceitos e pressupostos

A literatura para a infância tem sido alvo de várias controvérsias no que diz respeito à sua definição bem como suas origens e evolução, isto é, persistem discrepâncias em torno do seu conceito, natureza e objectivos.

Deste modo, torna-se indispensável clarificar este conceito já que este é o ponto de partida para esta investigação, ou seja, para compreendermos as concepções dos educadores de infância e suas práticas sobre a literatura para a infância, é também necessário compreendermos a essência deste género literário bem como identificar as suas funções e competências (des)envolvidas. Assim sendo, neste capítulo iremos nos debruçar sobre as concepções, funções e competências da Literatura para a Infância bem como caracterizar a sua origem e evolução ao longo dos tempos.

1.1. Concepções de Literatura para a infância

A definição de Literatura para a Infância pode ser considerada como um grande desafio, já que este conceito tem sido objecto de discussão, especialmente a partir dos anos 70 do século XX, vindo a crescer e assumindo maior importância ao longo dos tempos.

Tal acontece, pois vários autores têm colocado em dúvida se a literatura para a infância pode ser considerada como verdadeiro objecto literário, recusando ainda a presença de um destinatário explícito, causando assim, maior dificuldade na definição deste conceito.

Segundo Crespo (2002:13), "se cuestiona su definición, sus limites, sus relaciones con otros campos de la creación y del saber, e incluso, su existencia y legitimidad". No que diz respeito à denominação deste tipo de literatura, podemos encontrar posições dissemelhantes, isto é, ao longo da nossa pesquisa, verificamos a existência de vários termos que podem ser encontrados no quadro abaixo.

Quadro 1: As diferentes denominações de Literatura para a Infância (Elaboração própria)

Denominação	Origem
Literatura para crianças	*Littérature pour les enfants* (origem francesa)
Literatura infanto-juvenil	Expressão adoptada no Brasil
Literatura para crianças e jovens	*Literatura para niños y jóvenes* (origem espanhola)
Literatura para a infância	Expressão utilizada e defendida por Gomes.
Literatura Infantil	Expressão que se refere à literatura destinada a crianças.

Observando o quadro da página anterior, podemos constatar a existência de várias expressões para designar este tipo de literatura.

Dos vários termos encontrados ao longo do nosso trabalho podemos destacar: a literatura para crianças (termo de origem francesa), a literatura infanto-juvenil (expressão utilizada no Brasil), a literatura para crianças e jovens (termo de origem espanhola).

No entanto, de acordo com Barreto, a literatura infantil é a expressão que "continua a imperar entre nós quando se pretende designar toda a literatura cujo destinatário é a criança" (2002:305).

Por outro lado, Gomes defende que se utilize o termo literatura para a infância já que "o adjectivo infantil seria adequado se as obras fossem escritas por crianças, como literatura juvenil, escrita por jovens" (1979:11).

Neste sentido, e ainda por uma questão de semântica, iremos utilizar ao longo do nosso trabalho a expressão literatura para a infância, pois consideramos que esta designação é a que vai ao encontro do género de literatura que pretendemos investigar, isto é, literatura realizada por adultos destinada a crianças.

Relativamente à definição de literatura para a infância, também parece não existir consenso, isto é, existem várias interrogações sobre a sua definição, os seus limites, a sua existência e legitimidade.

Assim sendo, vários autores têm se debruçado sobre esta questão, trazendo para debate perspectivas dissemelhantes, perspectivas estas que se distinguem sobretudo quanto à amplitude que atribuem ao termo literatura, originando a inclusão ou exclusão de alguns domínios da escrita para crianças e jovens.

Com efeito, apresentamos de seguida um quadro no qual podemos encontrar várias definições sobre este conceito de tão difícil caracterização.

Quadro 2: Definições de Literatura para a Infância (Elaboração própria)

Definições
"(…) é uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta" (Soriano, 1975:185).
[...] a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenómeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra [e que] na sua essência, a sua natureza é a mesma da que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: a criança" (Coelho, 1984 apud Brito, 2004:78).
"Linguagem carregada de significados até ao máximo grau possível e dirigida ou não às crianças mas que corresponda às exigências que lhe são próprias" (Góes, 1984:15).
"La literatura infantil, entendiendo por este término una obra estética destinada a un público infantil es, muy al contrario, un fenómeno relativamente reciente que nace com la conversión posterior de los cuentos

de hadas, de origen popular, en material de lectura infantil, fenómeno que no se produjo de manera definitiva hasta el siglo XIX" (Bortulossi, 1985:16).
"O termo genérico «literatura para crianças» recobre duas realidades contraditórias: o mundo da literatura e o das crianças. Por literatura, entendendo-se geralmente escrita livre inspirada, uma estratégia pessoal do autor, não tendo a preocupação de agradar ninguém em particular. (…) Acrescentar «para crianças», à palavra literatura acaba, de certa maneira, por evocar um outro género literário, uma outra forma de escrita, adaptada a um público" (Bicchonier, 1991:268).
"Toda producción que tiene como vehículo la palabra com un toque artístico o creativo y como destinatário al niño" (Cervera, 1991:11).
"Aquella rama de la literatura de imaginación que mejor se adapta a la capacidad de comprensión de la infancia y al mundo que de verdad les interesa" (J. Rúbio,citado por Díaz- Plaja y Prats, 1998:195).
"Toda a produção editorial que visa a informação e a formação da criança, no que respeita ao traquejo da língua, desenvoltura intelectual e sensibilidade estética" (Parafita, 2002:208).
"A Literatura Infantil, entendida stricto sensu, engloba, enquanto corpus textual, uma infinidade de possibilidades que vão do género lírico ao dramático, passando pelo narrativo e, no desdobramento dos géneros, encontramos textos tradicionais ou populares" (Veloso e Riscado, 2002:27).
"La definición de literatura infantil la podemos encontrar al final de nuestros esfuerzos: es una categoria de libros cuya existência depende absolutamente de las supuestas relaciones com una particular audiência: la infancia. Luego, la definición de literatura infantil está asociada con el propósito de conectar con su audiência lectora com la que se declara abiertamente relacionada" (Crespo, 2002:13).
"(...) uma produção literária com um destinatário preferencial, definido, sobretudo, por uma determinada faixa etária (…) apesar de se destinar a um público consideravelmente jovem, pode ser concebida como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos" (Ramos, 2007:67).
"*Definimos literatura infantil segundo nossos propósitos – o que, no fim das contas, é o princípio das definições: dividir o mundo segundo nossas necessidades. A literatura infantil, por inquietante que seja, pode ser definida de maneira correta como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças" (*Hunt, 2010:96).

No quadro supracitado, verificamos que Soriano (1975) equipara a literatura para a infância a um fenómeno comunicativo especifico, ressaltando a relevância de um emissor e de um receptor e da sua contextualização num tempo e espaços precisos.

Assim sendo, este tipo de literatura deve fundamentalmente responder às especificidades do destinatário, considerando o estádio de desenvolvimento em que este se encontra.

Deste modo, considerando que este tipo de literatura se destina preferencialmente ao público infantil, entendido no sentido lato, a literatura para a infância deve ser apresentada como um conjunto de textos distintos e ajustados à condição específica da criança. Indo ao encontro do que mencionamos acima, Gomes (1979:11) salienta que:

> Há quem defenda o conceito de que literatura é só uma, e que os livros para crianças, com qualidade de escrita, se podem pôr a par dos livros que os adultos lêem. No entanto, para a infância, são necessárias características especiais que dizem respeito aos temas e às linguagens.

Por sua vez, Bicchonnier (1991 citado por Bastos, 1999:23) também se questionou sobre a natureza deste conceito e afirma que:

> Quando escrevemos para crianças, a estratégia é forçosamente muito diferente, uma vez que nos dirigimos a um público preciso [...]. Acrescentar "para crianças" a palavra literatura acaba, de certa maneira, por evocar um outro género literário, uma outra forma de escrita, adaptada a um público.

Por outro lado, em 1984, Cervera (1991:11) na sua primeira tentativa de definição deste conceito, afirma que na literatura para a infância "[...] se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidade artística ou lúdica que interesen al niño."

Posteriormente, o mesmo autor reconheceu este conceito como sendo "toda producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como destinatario al niño".

Neste sentido, para Cervera (1991), a literatura para a infância deve apresentar rigor literário, artístico e lúdico, respondendo aos interesses e necessidades da criança, apresentando contextos e situações semelhantes às das suas vivências, fundamentando assim a pertinência da especificidade deste género no cânone da literatura em geral.

Cervera (1991:11) afirma que:

> [...] cualquier definición de literatura infantil que se formule deberá cumplir dos funciones básicas y complementarias. Por una parte tendrá que ejercer un papel integrador o de globalización, para que nada de cuanto se considere literatura infantil quede fuera de ella. Por otra, tendrá que actuar como selectora para garantizar que sea literatura.

Verificamos então, que ao contrário de Soriano (1975), que localiza a literatura para a infância num tempo e espaços precisos, Cervera pressupõe que este género literário compreenda também todas as narrativas de carácter tradicional, ou seja, narrativas que não foram concebidas para crianças mas que foram herdadas por estas, bem como aquelas que mesmo redigidas por códigos diferentes, se dirijam às crianças, como é o caso da banda desenhada, do teatro, da música, do cinema ou vídeo (Bastos, 1999).

Consideramos esta perspectiva de certa forma questionável, uma vez que todas as formas de arte mencionadas anteriormente, podem se enquadrar certamente no universo literário para a infância.

Ainda de acordo com Cervera (1991), a literatura para a infância encontra-se subdividida em três categorias distintas, entre as quais: a literatura ganada ou literatura recuperada; a literatura creada para los niños; a literatura instrumentalizada. Cervera (1991) define como literatura recuperada todas as obras que eram inicialmente, produzidas e destinadas a adultos, mas que por diversas circunstâncias foram também apropriadas pelas crianças. Neste tipo de literatura, podemos incluir as narrativas tradicionais de transmissão oral e o folclore da

literatura para a infância. Por sua vez, a literatura criada para crianças compreende todas as produções que foram particularmente escritas para as crianças, pensando sobretudo nas suas especificidades. Por último e, não menos importante por isso, temos a literatura instrumentalizada que se refere aos livros com maior finalidade didáctica em detrimento da finalidade literária, como exemplo disso, temos os dicionários, enciclopédias e os livros de imagens (Cervera, 1991:18).

Para fundamentar a teoria acima mencionada, Cervera baseou-se na perspectiva de Perriconi (1983), que menciona que:

> La literatura infantil constituye un aspecto muy particular de la literatura, pues se sitúa en el punto medio entre el tiempo transcurrido y el tiempo que desconecemos. Es una medición en el tiempo.

Pecorrini (1983:11) salienta ainda o lugar imprescindível de um destinatário e receptor na literatura para a infância e destaca ainda os seus principais objectivos, definindo este género literário como sendo:

> Un acto de comunicacíon de carácter estético, entre un receptor niño y un emissor adulto, que tiene como objectivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica, y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores.

Verificamos então, que de acordo com estas concepções de literatura para a infância acima mencionadas, prevalece o processo específico de comunicação que se estabelece entre o receptor e o emissor e as características do primeiro.

Por sua vez, Aguiar e Silva (1981:11), afirma que:

> (…) que se a literatura feminina é a literatura escrita por mulheres, a literatura infantil é a literatura que tem como destinatário extratextual as crianças. No primeiro sintagma, o adjectivo reporta-se à esfera da produção literária; no segundo sintagma, à esfera da recepção literária.

Por outro lado, de acordo com Veloso (1994), a literatura infantil (expressão utilizada e defendida por este autor) apenas recentemente deixou de ser excluída do conceito de literatura (nos anos 70), tendo até então sido encarada como um "subproduto sofrível" desta. Por isso, este autor recorre às palavras de Aguiar e Silva que menciona que "temos de procurar no sujeito leitor o fundamento do conceito de literatura, neste caso o receptor de um conjunto de obras que ganham feição especial, quer pela temática, quer pela intenção" (citado por Veloso, 1994:15).

Mais recentemente, outros autores apresentam opiniões diferentes sobre a literatura para a infância, isto porque ao longo do tempo, a literatura destinada ao público infantil tem vindo a sofrer várias transformações.

Tal como afirma Maia (2003:149):

> A literatura Infantil é entendida como um terreno editorial onde, nos últimos anos, as mais relevantes experiências, ao nível do trabalho gráfico sobre a mancha da prosa e nomeadamente sobre a linha se têm produzido, sem que possamos dizer que a legibilidade tenha ficado comprometida.

Por sua vez, Parafita (2002:208), salienta que o que distingue a literatura para a infância dos outros géneros literários é a faixa etária a que se destina e afirma ainda que "mas para que seja literatura tem, acima de tudo, que ser um objecto artístico. Uma obra de arte, portanto".

Em suma, após tudo o que mencionamos anteriormente sobre as diferentes perspectivas em torno deste conceito, podemos dizer que de forma sucinta, a literatura para a infância pode ser definida como toda a produção literária, concebida de forma intencional pelo adulto e tendo como público-alvo as crianças, respondendo assim às características e faixa etária do seu principal destinatário, ou seja, a criança. Podemos ainda incluir neste género literário, produções que embora não tenham sido escritas para crianças acabaram por ser "herdadas" por estas.

No ponto seguinte, iremos apresentar as funções deste género literário bem como as competências (des)envolvidas.

1.2. Das funções às competências (des)envolvidas

Segundo Goes (2010:37), a primeira função da literatura para a infância é "(…) estético-formativa, a educação da sensibilidade, pois reúne a beleza da palavra e a beleza das imagens. O essencial é a qualidade de emoção e sua ligação verdadeira com a criança". Compreende-se então que a literatura para a infância transporta imensas competências que influenciam e potenciam significativamente o desenvolvimento da criança.

De acordo com vários autores (Coelho, 1982; Díaz, 1987; Rizzo, 1988; Almeida, 2002; Crespo, 2002; Mesquita, 2006; Rodriguéz, 2007; Ramos, 2007), a literatura para a infância, apresenta várias funções, como se pode observar no quadro abaixo apresentado.

Quadro 3: Funções da Literatura para a Infância (Elaboração própria)

Principais funções da Literatura para a Infância		
Tipo de Função	**Objectivos**	**Autores**
Estética	Atrair e cativar a atenção do leitor através de ilustrações atractivas.	*"(…) a ilustração desempenha um papel importantíssimo não só na atracção da atenção do leitor, sobretudo do mais pequeno, que ainda não domina a linguagem escrita, mas também na cristalização da mensagem do texto, conferindo-lhe um ou mais sentidos e facilitando a comunicação"* (Ramos, 2007:18).

Ética	Reflectir sobre temas relacionados com questões éticas, promovendo o desenvolvimento moral da criança.	*"as histórias infantis, particularmente os contos, embora construídas muitas vezes com uma finalidade recreativa, sempre veicularam conhecimentos e valores, evidenciaram manifestações do comportamento humano e têm tido com frequência situações reais como fonte de inspiração. A audição e leitura de histórias representam uma elevada função educativa que se traduz na promoção das potencialidades naturais da criança"* (Almeida, 2002, 40).
Emocional	Exteriorizar sentimentos.	*"La máxima virtud de una literatura infantil está en que actue sobre los sentimientos, produciendo emociones que se clasifican entre las funciones psíquicas internas más profundas"* (Rodriguéz, 2007:14).
Social	Facilitar a interacção e comunicação entre leitores. Partilhar ideias e reflexões comuns.	*"Promueve un ambiente de alegría, libertad y aceptación, ampliando las oportunidades para una mejor comunicación entre adultos y niños"* (Díaz, 1987:26).
Didáctica	Permitir o conhecimento de de culturas bem como desenvolver a observação e reflexão.	*"La literatura potencia la imaginación, incita a la creación y por tanto la reflexión crítica"* (Crespo, 2002 :161).
Linguística	Facilitar o enriquecimento do vocabulário, permitindo à criança comunicar as suas ideias, pensamentos e sentimentos.	*"A história institui enriquecendo o vocabulário infantil através do incorporação de novos termos que aparecem carregados de significado dentro do contexto da história. Amplia o seu mundo de ideias e conhecimentos (…). A história desenvolve a linguagem e o pensamento"* (Rizzo, 1988:203).
Intelectual	Alargar a possibilidade de conhecer, compreender, analisar e sintetizar por si mesmo.	*"Nada melhor do que a literatura infantil para permitir uma aproximação das pessoas e do mundo que as rodeia, enriquecendo-as de cultura, de afectos e emoções, uma vez que oferece a possibilidade de dar rédea solta à necessidade que cada indivíduo tem de imaginar, de se ausentar de si mesmo e de gozar a sua liberdade"* (Mesquita, 2006: 16).
Lúdica e Recreativa	Desenvolver a imaginação da criança, permitindo ainda momentos de diversão.	*"(…) puro entretenimento, pois a mensagem que ela transmite, então, é a de que não há mensagem e que é mais importante o divertir-se (…)"* (Coelho, 1982:18).

Analisa-se o quadro supra-exposto e, de acordo com os autores supracitados (Coelho, 1982; Díaz, 1987; Rizzo, 1988; Almeida, 2002; Crespo, 2002; Mesquita, 2006; Rodriguéz, 2007; Ramos, 2007) compreende-se a existência de múltiplas funções na literatura para a infância, as quais contribuem para o desenvolvimento de várias competências na criança.

Paralelamente, Janes & Strong (2014:12) compreendem que a literatura para a infância:

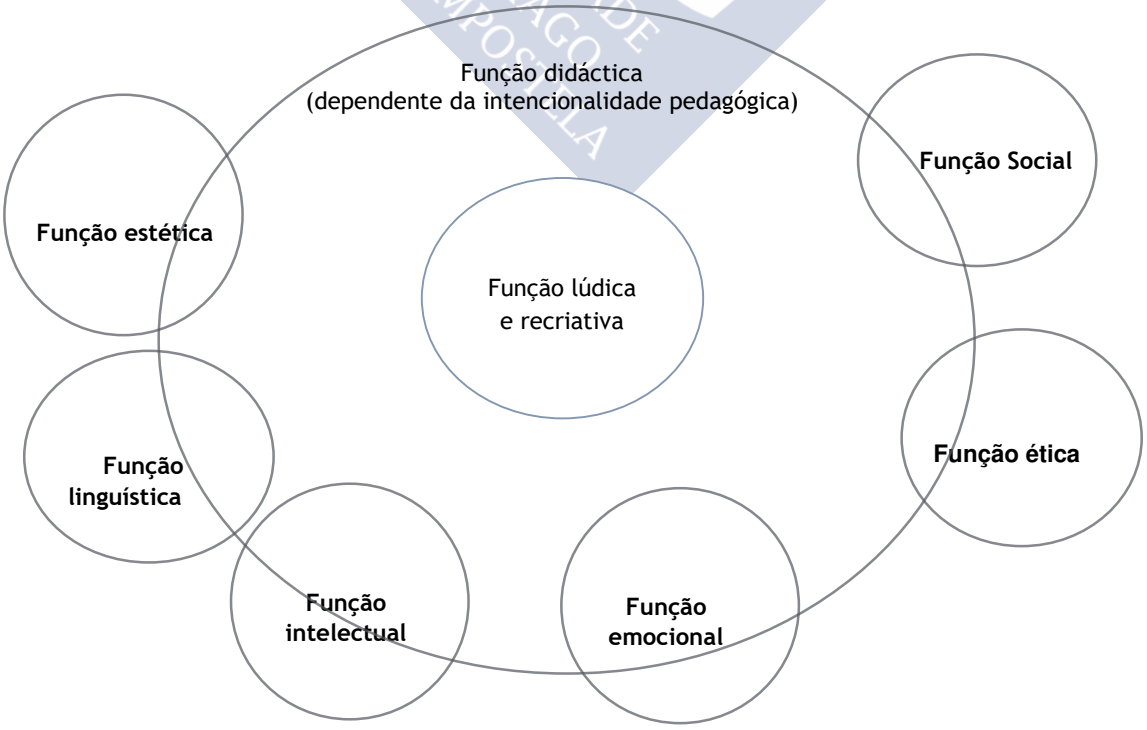
> (...) is written about children´s experiences, about their lived world and reflects emotions, as well as covers topics of relevance to them in a meaningful context, it appeals and engages them and motivates learning.

Aliás, neste sentido, Mesquita (2006:16), salienta:

> por desempenhar um papel crucial na formação e no desenvolvimento do indivíduo, nada melhor do que a literatura infantil para permitir uma aproximação das pessoas e do mundo que as rodeia, enriquecendo-as de cultura, de afectos e emoções, uma vez que oferece a possibilidade de dar rédea solta à necessidade que cada indivíduo tem de imaginar, de se ausentar de si mesmo e de gozar a sua liberdade.

Parece-nos ainda possível interpretar que a função lúdica e recreativa seja a função mais relevante, englobando a função didáctica, sendo esta última dependente da intencionalidade pedagógica do educador de infância. Incidindo ainda sobre a função lúdica e recreativa são interseccionadas as restantes funções conforme a figura abaixo.

Figura 1: As funções da Literatura para a Infância
(Elaboração própria)



Observa-se a figura da página anterior e, supõe-se que a função lúdica e recreativa seja primordial, sendo interseccionada pelas restantes funções, ou seja, a função estética, linguística, intelectual, emocional, ética e social.

Nesta lógica de ideias, Escalante & Caldera (2008:671), consideram que a relevância da literatura para a infância pode ser reflectida no valor afectivo que esta oferece à criança através da ludicidade:

> La literatura educa al mismo tiempo que entretiene. Al crear espacios en el aula de clase para la literatura se abren puertas a la creatividad, al poder creador de la palabra y lo imaginario; llevando a los niños a descubrir el deleite que brindan los libros antes que se les pida que desarrollen destrezas de lectura.

Por sua vez, a função didáctica pode englobar ou não todas as funções, estando esta dependente da intencionalidade pedagógica do educador de infância. Para além das funções acima identificadas parece ser possivel identificar subfunções, sendo estas descritas no esquema seguinte.

Figura 2: Subfunções da Literatura para a Infância
(Elaboração própria)



Analisa-se o esquema acima e compreende-se que as diversas funções podem ser agrupadas e através desta junção de funções podemos encontrar subfunções que permitem também promover o desenvolvimento da criança.

Neste sentido, as funções linguística, social, emocional e estética podem ser agrupadas e, através desta união podemos mencionar a existência de três subfunções, mais especificamente as subfunções auditiva, promoção de competências de leitura e escrita e ainda a estimulação da imaginação.

Supõe-se que o desenvolvimento da imaginação seja uma das subfunções mais relevantes, pois tal como mencionam Escalante & Caldera (2008:672):

> (...) La literatura ofrece nuevas dimensiones a la imaginación del niño que solo se le haría difícil descubrir. Los libros para niños tienen el poder para crear imágenes en las mentes del lector y ampliar su imaginación. Lo imaginario se define por el grado de transposición de la realidad y se opone a lo referencial. Se parte de lo real, pero no es una copia, es una imaginación activa.

Por sua vez, as funções ética e intelectual podem ser ligadas e, nesta ligação pode-se encontrar a subfunção de transmissão de valores éticos e morais.

Nesta perspectiva, Coelho (citado por Borges & Tognetta, 2013:18), menciona que a literatura para a infância tem uma importante tarefa, ou seja, "servir como agente de transformação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola". Supõ-se então que este género literário pode ser considerado como uma ferramenta útil na promoção da educação moral.

Paralelamente, Costa (2007:27), afirma que:

> ao tomar contato com a literatura infantil, a criança aprenderá não apenas a familiarizar-se com a linguagem escrita. Muito mais do que isso, a criança estará formando o modo de pensar, os valores ideológicos, os padrões de comportamento de sua sociedade e, em especial, estará alimentando seu imaginário.

Compreende-se então que a subfunção de transmisssão de valores éticos e morais está também ela ligada à subfunção da imaginação, ou seja, pode-se dizer que a imaginação se encontra presente de forma implicita em todas as subfunções. No quadro abaixo pode-se encontrar uma breve definição das subfunções supramencionadas através de diferentes autores (Díaz, 1987; Jolibert, 1994; Albuquerque, 2000; Ribeiro & Viana, 2009; Brandão & Rosa, 2010; Pancotto, 2013; Borges & Tognetta, 2013).

Quadro 4: Subfunções da Literatura para a Infância (Elaboração própria)

Subfunções	Perspectivas
Auditiva	"A literatura para a infância pode ser considerada como (…) un valioso recurso para desarrollar la atención concentrada del niño porque facilmente atrae el interés del pequeño auditorio" (Díaz,1987:30). "(…) estimula a imaginação e criatividade, contribuindo para que as crianças desenvolvam habilidades de atenção e memória de uma forma significativa e lúdica enquanto brincam" (Brandão & Rosa, 2010:42).

Promoção de competências de leitura e escrita	"(…) un valioso recurso para estimular el desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para la lecto-escritura" (Díaz, 1987:23). "[...] parece existir consenso sobre o papel da leitura de histórias na aquisição de competências pré-leitoras e na aprendizagem formal da leitura e da escrita. Esta prática deve ser considerada significativa, na medida em que pode proporcionar uma variedade de interacções que, por sua vez, facilitam o desenvolvimento da literacia emergente e da motivação para a leitura e para a escrita" (Ribeiro & Viana, 2009, citando Mata 2004:78). Através da leitura de histórias, a criança vai conhecendo cada vez mais palavras e, consequentemente alarga o seu vocabulário e, demonstra esse mesmo conhecimento quando "escreve" num desenho, quando utiliza as palavras no seu discurso oral e quando é levada a construir narrativa, ou seja, surge a "[...] tomada de consciência das possibilidades desse instrumento que é a escrita" (Jolibert, 1994:109).
Imaginação	"Contar histórias – e ouvir histórias – constitui uma actividade que se perde no princípio dos tempos. Desde sempre que as culturas conhecidas, viam com carinho especial essa figura carismática, "o contador de histórias", cuja função era fundamentalmente encantar os ouvintes com a sua voz mágica e, subtilmente, sem eles o sentirem, transmitir-lhes valores culturais. e se pode experimentar com o livro e, consequentemente com as histórias que este possui "(Albuquerque, 2000:13).
Valores éticos e morais	"A literatura infantil é defendida por diversos autores como uma ferramenta útil para a educação moral, processo pelo qual as crianças desenvolvem um entendimento crescente sobre o que é certo e o que é errado e, dessa forma, desenvolvem também a capacidade de pensar criticamente sobre o fato de que suas ações afetam o bem-estar das outras pessoas" (Borges & Tognetta, 2013:18).

Diante do quadro acima exposto e através dos diversos autores citados (Díaz, 1987; Jolibert, 1994; Albuquerque, 2000; Ribeiro & Viana, 2009; Brandão & Rosa, 2010; Borges & Tognetta, 2013), compreende-se que a literatura para a infância pode ser considerada como motor do desenvolvimento integral da criança, isto é, potencia o desenvolvimento da capacidade de atenção da criança, promove as competências de leitura e escrita, facilitando ainda o desenvolvimento da imaginação e moralidade.

A literatura para a infância permite ainda expandir a linguagem e o intelecto, impulsionando também o gosto pela leitura, ou seja, pode-se supor que este género literário tem várias funções e subfunções, todas elas relevantes, proporcionando à criança momentos lúdico-pedagógicos, permitindo assim o desenvolvimento das diferentes e possíveis competências.

Em suma, a Literatura para a infância tem um papel relevante no desenvolvimento da criança, permitindo-lhe desenvolver várias competências, como por exemplo, as competências linguísticas, auxiliando ainda a criança movida por sentimentos e emoções, na construção de uma inteligência sócio-emocional, desenvolvendo ainda a sua imaginação.

1.3. Breve resenha histórica sobre a origem e evolução do género literário em Portugal

1.3.1. Contextualização geral

De acordo com Aguiar e Silva (1981:11):

> O aparecimento, no âmbito da chamada "literatura escrita", de textos de literatura infantil constitui um fenómeno historicamente recente, mas as raízes da literatura infantil produzida e recebida oralmente afundam-se na espessura dos tempos apontam para matrizes várias: mitos, crenças e rituais religiosos (…), símbolos ligados ao trabalho e às suas relações com os ciclos de vida da natureza, acontecimentos históricos (…), narrativas, canções, adivinhas, etc., destinadas a educar e a satisfazer ludicamente as crianças.

Por sua vez, Pires salienta também, que para conhecermos a história da literatura para a infância em Portugal "teremos de procurar as origens na literatura tradicional oral" (1983:19).

Segundo o escritor português Garcia Barreto (2002:16):

> as origens da literatura infantil, são muito remotas. Séculos antes de Cristo foram chegando do Oriente ecos de fabulários indianos, como por exemplo: Calila e Dimna, uma das mais antigas fábulas, passando para o Oriente Médio onde os árabes criaram uma versão mais detalhada, enriquecida pela sua própria tradição e pela tradição dos povos que as foram transmitindo. A literatura infantil teve como suporte determinante no aparecimento posterior de uma literatura para a infância as primitivas fábulas originárias do Oriente.

Assim sendo e, tendo em conta a origem e evolução da literatura para a infância, iremos de seguida mencionar apenas os marcos mais significativos que definem evolutivamente o panorama editorial no âmbito da literatura para a infância. Evidenciaremos o aparecimento das principais publicações no quadro ocidental, ressaltando ainda mais a evolução no nosso país, onde as edições têm suscitado, nos últimos anos, várias reflexões, sobretudo no que diz respeito à sua especificidade.

Deste modo, apresentamos de seguida um quadro no qual podemos observar a evolução da literatura para a infância.

Quadro 5: Evolução histórica da Literatura para a Infância (Elaboração própria)

Período	Características
Idade Média	Destacam-se os contos populares, que apesar de serem destinados a faixas etárias posteriores, contribuíram como fonte de inspiração para vários escritores de obras destinadas a crianças.
Século XVII	Aparecimento das Fábulas de La Fontaine.

Século XVIII	Considerado como o grande marco na Literatura para a Infância, devido à crescente preocupação com a educação, influência de vários pedagogos, tais como: Locke, Pestalozzi e Rousseau. Aparecimento dos Contos de Fadas.
Século XIX	Surgimento dos primeiros livros destinados a crianças. A criança é encarada como um leitor com gostos e preferências diferentes dos adultos. Obras com intencionalidade educativa.
Século XX	Aparecimento em massa de colecções de obras para a infância.
Século XXI	Evolução notória do livro infantil: melhoria da qualidade gráfica e visual e maior investimento ao nível da ilustração e grafismos. O livro infantil é encarado como uma obra de arte material.

Observando o quadro acima, podemos verificar o percurso da literatura para a infância ao longo dos tempos.

Deste modo, no que diz respeito à Idade Média, podemos destacar os contos populares, que embora fossem destinados a adultos e não a crianças estiveram na origem da literatura para a infância, servindo também de fonte de inspiração para variados escritores de obras para a infância. Nesta época, marcada pela passagem da difusão do texto oral para a difusão através do texto escrito, não se fez notar qualquer distinção entre obras para adultos e outras especificamente destinadas às crianças, na medida em que estas não eram consideradas como um verdadeiro público com necessidades específicas. Tal acontece, pois a criança era considerada como um adulto em miniatura, pertencente a um grupo – público leitor – constituído, ainda e na sua maioria, por adultos de reduzida instrução. Por isso, não se fez sentir a necessidade de estabelecer uma diferença entre temas para adultos e outros para crianças. A criança tinha acesso aos mesmos textos disponibilizados para os adultos, uma vez que se considerava que se o adulto fosse capaz de compreender um texto, a criança, enquanto adulto em ponto pequeno, também deveria ter essa capacidade (Idem).

Para além dos contos populares, podemos ainda mencionar a existência de romances de cavalaria, obras pedagógicas (nomeadamente as cartilhas para aprender a ler), os catecismos, os relatos de viagens, exemplários (relatos com funções educativas e moralizantes), as fábulas e a literatura de cordel.

Posteriormente, no século XVII, surgiram as fábulas de La Fontaine que permitiram transmitir a ideia do seu autor, ou seja, que se podia "instruir divertindo, o que consistia numa inovação para a época (Pires, 1983:47). As fábulas foram consideradas como um recurso educacional, um material de leitura que tinha como público as crianças.

É ainda importante salientar que apenas nos séculos XVII e XVIII, se tornou evidente a necessidade de uma literatura destinada às crianças, devido essencialmente ao desenvolvimento da burguesia.

Tal como explica Zilberman (citado por Gomes, 1998:8):

> é a ascensão da ideologia burguesa a partir do século XVIII que modifica esta situação; promovendo a distinção entre o sector privado e a vida pública, entre o mundo dos negócios e a família, provoca uma compartimentação na existência do indivíduo, tanto no âmbito horizontal, opondo casa e trabalho, como na vertical, separando a infância da idade adulta e relegando aquela à condição de etapa preparatória aos compromissos futuros. Promovendo a necessidade de formação pessoal de tipo profissionalizante, cognitivo e ético, a pedagogia encontra um lugar destacado no contexto da configuração e transmissão de ideologia burguesa. Dentro deste panorama é que emerge a literatura infantil, contribuindo para a preparação da elite cultural, através da realização do material literário oriundo de duas fontes distintas e contrapostas: a adaptação dos clássicos e dos contos de fadas de proveniência folclórica.

No que diz respeito ao século XVIII, podemos salientar que este foi considerado como o marco da literatura para a infância devido à preocupação com a educação bem como ao ambiente que se vivia na época, isto é, o Iluminismo, que iluminou a mente de vários pedagogos interessados não apenas na pedagogia mas também na literatura para a infância. As ideias transmitidas por Locke, Rousseau e Pestalozzi no âmbito da filosofia educacional e da renovação da escola, contribuíram de forma significativa para a transformação do livro infantil em virtude da estreita ligação existente entre a pedagogia e a literatura para a infância.

Para além disso, do que mencionamos anteriormente, ainda no século XVIII, surgiram os contos de fadas, que de acordo com Pires (1983:60), podem ser descritos como:

> um mundo diferente do real, povoado de personagens imaginadas como as fadas, os gigantes, os anões, os dragões, os animais que falam, que parece corresponder à satisfação das necessidades irracionais do público infantil, que não eram de todo consideradas nos chamados contos morais e de formação.

No entanto, o grande período de desenvolvimento da literatura para a infância deu-se no século XIX. Vários factores contribuíram para o desenvolvimento deste género literário, entre os quais podemos ressaltar: o desenvolvimento dos meios de comunicação, a Revolução de 1820 e a Guerra Civil, que fizeram emergir novos ideais em vários campos, incluindo a literatura (Rocha, 2001:45). Neste período, a ideia de que os homens são, em grande parte, o que foram em crianças, floresceu e provocou uma revolução na literatura para a infância, dando assim maior importância à criança como leitor, tendo esta gostos e preferências diferentes e até mesmo opostas aos adultos.

Segundo Bastos (1999:38), nesta época:

> assistimos a um enriquecimento significativo no domínio das obras para crianças. Não só as questões educativas têm uma importância mais incisiva, como também se nota uma preocupação mais permanente com a qualidade e a adequação dos livros para os mais novos.

Ainda neste mesmo século, surgiu a imprensa e consequentemente surgiram também os primeiros jornais e revistas destinados ao público infantil.

Por sua vez, Crespo (2002:17), destaca que:

> la constituición de la infancia como público lector forma parte de la gran extensión de la alfabetización que se produjo en la sociedad occidental durante el siglo XIX.

Quanto ao século XX, a literatura para a infância assiste ao aparecimento em massa de colecções de obras para a infância. Surgem também novos formatos pictóricos e ilustrações de histórias onde as palavras são acompanhadas de imagens que contextualizam a narração e que permitem a união da história através da imagem com o texto.

Finalmente, no século XXI, podemos dizer que a literatura para a infância diversificou-se e enriqueceu-se, conhecendo um investimento considerável, sobretudo do ponto de vista editorial e comercial.

Ramos (2007:179) salienta que:

> para o comprovarmos, basta comparar algumas edições destinadas a crianças, publicadas há vinte ou há dez anos, com as publicações actuais. As diferenças são evidentes, logo ao nível visual, dado o fortalecimento desta componente, fruto, inclusivamente, dos recentes desenvolvimentos das tecnologias de impressão e de edição. O nascimento de editoras exclusivamente dedicadas ao público infantil ou ao aparecimento de colecções em editoras que não publicavam títulos dedicados aos mais novos permite perceber que o mercado da Literatura Infantil está em franca expansão, pelo menos do ponto de vista do número de títulos disponíveis.

Em suma, através do que mencionamos anteriormente, podemos dizer que a literatura para a infância sofreu ao longo dos tempos, várias transformações. Tal acontece, pois o seu progresso esteve e está dependente da própria evolução do conceito de infância e, consequentemente, ao progresso registado historicamente pela escola. Durante muitos anos, a criança apenas tinha acesso à literatura destinada aos adultos e, quando surgiram as primeiras obras destinadas às crianças, estas tinham apenas intenção pedagógica, cuja finalidade era complementar a transmissão de saberes, isto porque até ao século XIX, a literatura para a infância esteve fortemente ligada à escolarização. Fora do contexto escolar, a criança apenas tinha acesso aos contos transmitidos oralmente, ou seja, contos tradicionais, que estiveram na origem deste género literário. No entanto, ao longo dos séculos, a literatura para a infância foi sendo associada a diversos géneros literários, desenvolveu-se e ganhou um papel mais relevante, dando ainda maior relevância à sua dimensão lúdica e estética.

No ponto seguinte, iremos caracterizar a origem e evolução da literatura para a infância em Portugal, ressaltando os marcos mais importantes deste género literário no nosso país.

1.3.2. Origem e Evolução da Literatura para a Infância em Portugal

A literatura para a infância em Portugal surgiu apenas a partir dos meados do século XIX, devido ao aproveitamento da literatura de adultos para as crianças, até então, como se tinha verificado em outros países, o livro funcionava apenas como um instrumento didáctico.

Deste modo, podemos dizer que a literatura portuguesa para a infância teve uma rápida evolução e um particular arranque com a pioneira geração de 70 que, nas décadas seguintes à revolução republicana, revelou contributos decisivos para que se possa considerar esse mesmo período como um período impulsionador da literatura portuguesa de potencial recepção infantil (Gomes; Ramos; Silva; 2007).

Para melhor compreensão desta evolução, apresentamos de seguida, um quadro no qual podemos observar e analisar o desenvolvimento da literatura para a infância em Portugal.

Quadro 6: Evolução histórica da Literatura para a Infância em Portugal (Elaboração própria)

Século XIX	Século XX	Século XXI
João de Deus, *Cartilha Maternal*, 1876. Adolfo Coelho, *Contos populares portugueses*, 1879. Guerra Junqueiro, *Contos para a infância*, 1881. Maria Amália Vaz de Carvalho, Contos para os nossos filhos, 1882. Adolfo Coelho, *Contos nacionais para crianças*, 1882.	Virgínia de Castro e Almeida, *Céu aberto*, 1907. Virgínia de Castro e Almeida, *Em pleno azul*, 1909. Ana de Castro Osório, *Viagens aventurosas de Felícia e Felizardo*, 1922. Carlos Selvagem, Bonecos falantes, 1920. Aquilino Ribeiro, *Romance da Raposa*, 1924.	João Pedro Mésseder, *Timor Lorosa'e*, 2001. Alice Vieira, *A fita cor de rosa*, 2005. António Mota, *O sonho de Mariana*, 2003. Adélia Carvalho, *O livro dos medos*, 2009. Isabel Minhós Martins, *Para onde vamos quando desaparecemos?*, 2011.
Adolfo Coelho, *Jogos e rimas infantis*, 1883. Antero de Quental, *Tesouro poético da infância*, 1883. Maria Rita Chiappe Cadet, *A mascarada infantil*, 1883. Gomes Leal, *História de Jesus para as criancinhas lerem*, 1883. Henrique O´Neil, *Fabulário*, 1885. Guerra Junqueiro, *Tragédia infantil*, 1887. F.X. de Ataíde Oliveira, *Contos infantis*, 1897. Virgínia de Castro e Almeida, *A fada tentadora*, 1897. Ana de Castro Osório, *Alma infantil*, 1899. José Travassos Lopes, *Os contos da avozinha*, 1899.	António Sérgio, *O ratão peladão*, 1926. Irene Lisboa, *13 Cantarelos*, 1926. Fernanda de Castro, *Mariazinha em África*, 1925. Matilde Rosa Araújo, *O Palhaço Verde*, 1960. Luísa Ducla Soares, *História da Papoila*, 1973. Luísa Dacosta, *O elefante cor de rosa*, 1974. António Torrado, *O trono do rei Escamiro*, 1977. Sophia de Mello Breyner Andresen, *A Árvore*,1985. José Fanha, *A Porta*, 1990. José Jorge Letria, *Pelo fio de um sonho*, 1990.	Clara Cunha, *O Cuquedo*, 2011.

Observando o quadro da página anterior, constatamos que este género literário surgiu apenas no nosso país no século XIX, no qual podemos distinguir diferentes fases.

Deste modo, nas primeiras décadas deste século, verificamos uma colagem significativa a padrões mais unilaterais no que diz respeito à escrita destinada ao público infantil, ou seja, uma perspectiva que valorizava sobretudo a função educativa, pragmática e moralizadora, como exemplo disso, podemos destacar o Tesouro da mocidade portuguesa (1839) de Frei José Inácio Roquette.

Contudo, é na década de 70, que a literatura para a infância em Portugal assiste a um enriquecimento significativo, isto é, as questões educativas assumem uma relevância mais incisiva bem como se denota uma preocupação maior e permanente com a qualidade e a adequação dos livros para as crianças. Nesta época, uma das linhas condutoras da edição de livros destinados a crianças foi a recuperação da tradição através do levantamento e publicação de contos tradicionais.

Neste sentido, podemos ressaltar o trabalho de autores como Teófilo Braga e Adolfo Coelho, este último autor, foi mais longe e alargou o seu interesse pelo quotidiano infantil, publicando por isso Jogos e rimas infantis (1883). Adolfo Coelho, foi considerado como um dos primeiros autores a iniciar no nosso país, uma corrente de interesse por uma produção específica e tão relevante para o desenvolvimento psicológico da criança, numa atitude inovadora que marcou muitas das suas intervenções no plano pedagógico.

Por sua vez, Ana de Castro Osório distinguiu-se na divulgação de contos oriundos do folclore nacional, como exemplo disso, temos a revista Para Crianças (1897), no entanto, a mesma autora publicou ainda obras de pendor mais instrutivo, que evidenciavam uma preocupação com a educação para a cidadania, temática que hoje em dia se encontra tão em voga (Alma Infantil, 1899).

Relativamente, à literatura para a infância com um pendor mais lúdico, podemos mencionar o trabalho de José Travassos Lopes, que publicou Os contos da avozinha (1899) em três volumes, colecção ilustrada com lendas, fábulas e contos. Ainda neste sentido, podemos destacar a obra de F.X. de Ataíde Oliveira intitulada como Contos infantis (1897), sendo que esta obra consistia em pequenas narrativas tendo como principal objectivo promover nas crianças os princípios mais convenientes na sua educação religiosa e civil.

Ainda no século XIX, verificamos ainda que a fábula é uma outra área da escrita privilegiada, como exemplo disso, temos a obra de Henrique O´Neil intitulada de Fabulário, que consistia basicamente em textos originais numa linguagem pouco usual que jogava com as palavras e expressões mais castiças da época.

Por outro lado, a poesia embora fosse considerada por muitos como um campo privilegiado de expressão, teve pouca difusão. Um dos exemplos mais relevantes é o Tesouro poético da Infância (1883) de Antero de Quental bem como a obra de Gomes Leal, mais especificamente a sua História de Jesus para as criancinhas lerem (1883) e ainda a Cartilha Maternal (1876) de João de Deus.

É ainda relevante salientar o trabalho de Maria Amália Vaz de Gouveia, que considerava fundamental fornecer às crianças contos que estas fossem capazes de entender, que as interessassem e que as fizessem rir e chorar.

Deste modo, e com base nos contos de Grimm e Andersen e com a colaboração do seu marido Gonçalves Crespo surgem Os Contos para os Nossos Filhos (1882), textos importantes de reflexão e teorização.

Posteriormente, Maria Rita Chiappe Cadet publicou várias comédias infantis, entre os quais: A mascarada infantil (1883), O primeiro baile (1884), textos estes que retratam situações vividas por crianças e onde se conduz quase sempre a história para um final onde se ressalta os benefícios de uma índole bondosa e sincera.

Perto do final deste século, constatamos que a literatura para a infância de origem nacional, apresenta uma atenção progressiva pelos reais interesses da criança em termos literários, assiste-se também a uma maior preocupação com a qualidade e diversificação de orientações de escrita.

No último quartel do século XIX, surgiu a célebre obra pedagógica de João de Deus, que propôs um novo método global de leitura na sua Cartilha Maternal, revelando-se empenhado em renovar e divulgar o ensino das "primeiras letras".

Quanto ao século XX, podemos dizer que o nosso país sofreu várias mudanças políticas e culturais que se reflectiram também na literatura para a infância. Este período foi considerado como o século da criança, ou seja, assistiu-se a um aumento significativo no que diz respeito à publicação de livros destinados a crianças. Tal acontece, pois os ideais republicanos orientaram os destinos da nação a partir de 1910, influenciando de forma marcante as mentalidades e a escrita da época.

Para além disso, a instauração da República fez com que o ensino primário fosse gratuito e obrigatório, fazendo com que surgissem obras de carácter pedagógico e formativo.

Neste sentido, destacamos as histórias de Virgínia de Castro e Almeida - Céu aberto (1907) e Em pleno azul (1909), exemplos de uma orientação de escrita e de um estilo então cultivados, isto é, narrativas de aprendizagem da vida e das coisas, em forma dialogada, onde o adulto escuta e esclarece as crianças, introduzindo-os nas maravilhas do mundo.

É ainda relevante destacar Ana de Castro Osório, importante figura feminina do republicanismo que se destacou como promotora da literatura tradicional junto dos mais novos bem como autora de originais, entre os quais podemos destacar as Viagens aventurosas de Felícia e Felizardo (1992), Pólo Norte (1922).

Verificamos então, que nas primeiras décadas do século XX, a literatura para a infância possuía duas vertentes: a adaptação de contos tradicionais e o aparecimento de alguns trabalhos originais de qualidade.

Como exemplos ilustrativos de escrita original de qualidade, que ainda hoje conseguem marcar a sua presença, podemos mencionar Carlos Selvagem com Bonecos falantes (1920),

Aquilino Ribeiro e o seu Romance da raposa (1924), António Sérgio que publicou várias obras em 1925, Fernanda de Castro e a sua obra Mariazinha em África (1925), entre outros.

É ainda relevante mencionar que nesta época a imprensa para crianças apresentou alguma vitalidade, ou seja, começaram a ser publicados alguns suplementos para crianças em vários jornais (Notícias Miudinho, 1924-1933 do Diário de Notícias).

Mais tarde, nos anos 50 e 70, surgem autores que são hoje em dia considerados como sendo alguns dos melhores escritores de literatura para a infância, entre os quais podemos destacar: Sophia de Mello Breyner Andresen, Matilde Rosa Araújo, Irene Lisboa, Alice Gomes, entre outros.

O aparecimento das Bibliotecas Gulbenkian (1961) possibilitou o encontro entre crianças/livro, permitindo ainda dar mais relevância a este género literário. Mais tarde, durante a década de 70, a Unesco proclamou o ano de 1974 como o Ano Internacional do Livro Infantil e o ano de 1979 como o Ano Internacional da Criança, ou seja, estes acontecimentos aliados a novas posturas face à criança e à sociedade, proporcionaram transformações significativas no que diz respeito ao livro e educação infantil.

Ainda nesta década, surgiram alguns prémios para a literatura para a infância, como o "Prémio O Ambiente na Literatura Infantil", concedido pela Secretaria de Estado do Ambiente; o "Prémio de Literatura Infantil da Associação Portuguesa de Escritores"; o "Prémio Ano Internacional da Criança", promovido pela Editorial Caminho; e o "Prémio de Teatro Infantil", concedido pela Secretaria de Estado da Cultura.

Assim sendo, assistiu-se a um aumento significativo não apenas no volume de publicações como também surgiram novos autores e, por isso mesmo, os anos 80, foram considerados como um novo período de «ouro», no que diz respeito aos parâmetros de qualidade e quantidade.

Vários autores marcaram este período, entre os quais: Matilde Rosa, António Torrado, Luísa Dacosta, Luísa Ducla Soares, entre outros.

No que diz respeito ao século XXI, podemos dizer que têm surgido novos autores entre os quais: Alice Vieira, Adélia Carvalho, Isabel Minhós, entre outros.

Para melhor definir este século quanto à literatura para a infância, Ramos (2007:68) afirma que:

> é notória a evolução que o livro infantil, também enquanto produto comercial, tem sofrido recentemente. Tem-se assistido ao nascimento de várias editoras vocacionadas exclusiva ou preferencialmente para a publicação de obras destinadas aos mais novos. A melhoria da qualidade gráfica e visual, o investimento ao nível das ilustrações e dos grafismos, a opção pela diversificação dos formatos permitem igualmente falar de livro infantil enquanto obra de arte material, a que não é estranha a colaboração cada vez mais assídua de designers e artistas plásticos consagrados, alguns deles premiados diversas vezes, exactamente por este tipo de actividade.

Em suma, através da nossa análise pormenorizada sobre a evolução da literatura para a infância, podemos dizer que longe vão os tempos em que este género literário era ignorado.

Nos últimos anos, a literatura para a infância tem suscitado o interesse de várias editoras e parece já não existir hesitações quanto ao seu destinatário preferencial, isto é, a criança. O actual mundo editorial está repleto de livros de grande qualidade estética e literária, para o que terá contribuído escritores e ilustradores no livro como objecto artístico, demonstrando respeito pela inteligência e pela educação estética das crianças.

Para além disso, constatamos que o progresso da literatura para a infância está relacionado com a própria evolução do conceito de infância e, consequentemente, ao progresso registado historicamente pela escola, ou seja, durante muitos anos, a criança apenas tinha acesso a obras destinadas a adultos, no entanto, hoje em dia, a literatura para a infância possui obras escritas tendo a criança como destinatário preferencial, às quais se atribuem maior importância à dimensão lúdica e estética.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO II

O CURRÍCULO, A LITERATURA PARA A INFÂNCIA E A PRÁTICA DOCENTE

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Capítulo II: O Currículo, a Literatura para a Infância e a Prática Docente

2. O Currículo, a Literatura para a Infância e a Prática Docente

A desconstrução do currículo

O currículo tem adoptado diferentes concepções, dependendo do contexto sócio-politico e educacional bem como da evolução da sociedade onde se encontra inserido.

Neste sentido, depreende-se que o conceito de currículo tenha sofrido várias mutações ao longo dos tempos, devido a vários factores, não deixando, contudo, de ser uma construção social, reflectindo assim, as aprendizagens consideradas relevantes para determinado grupo em determinada época.

Assim sendo, considera-se fundamental desconstruir o currículo enquanto conceito polissémico, carregado de ambiguidade.

2.1. Desconstrução do currículo enquanto conceito

Definir é cercar com um muro de palavras um terreno vago de ideias.

Samuel Butler

Nos últimos anos, o conceito currículo tem sido utilizado frequentemente e com dissemelhantes interpretações, não possuindo ainda uma tradição académica em Portugal, no entanto, é utilizado por professores, alunos, encarregados de educação, embora várias vezes o seu significado não seja suficientemente explicado.

De acordo com Roldão (1999:43), o currículo "admite uma multiplicidade de interpretações e interiorizações quanto ao seu processo de construção e mudança".

Assim sendo, apresentamos no quadro da página seguinte as conceptualizações do currículo de acordo com diferentes autores (Alonso, 1995; Ribeiro, 1996).

Quadro 7: Conceptualizações do conceito Currículo (Elaboração própria)

Currículo	Definições	Objectivos
Currículo ***como fenómeno educativo***	"projecto integrado e global de cultura e formação que fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção pedagógica nas escolas com o fim de permitir uma mediação para todos os alunos." (Alonso, 1995:35)	Currículo como conjunto de preferências evidenciado por uma determinada comunidade escolar, cujo desenvolvimento maximiza os resultados desejados.

Currículo ***como experiências de aprendizagem***	"conjunto de todas as experiências que o aluno adquire, sob a orientação da escola." (Foshay, 1969, cit. Ribeiro, 1996:13)	Currículo centrado nas experiências do aluno; Escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais;
Currículo ***como programa ou plano de estudos***	"plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover" (Ribeiro (1996:17).	Currículo organizado, expressando a matriz dos elementos estruturais de determinada formação, configurada num programa de ensino.

Observa-se o quadro acima e verifica-se a existência de três perspectivas dissemelhantes sobre currículo.

O currículo como fenómeno educativo pode ser entendido como sendo alicerçado na cultura de uma comunidade, bem como nas vivências, valores e saberes dos alunos, numa relação de simbiose que inevitavelmente se reflectem nas decisões pedagógicas.

Se na perspectiva enunciada o currículo tem a sua génese no interior da comunidade aprendente, na perspectiva de Pacheco (1996:40), pode "definir-se como um interesse emancipatório, resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam nas actividades escolares".

Deste modo, considera-se o currículo como um conjunto de preferências evidenciado por uma determinada comunidade escolar, cujo desenvolvimento maximiza os resultados desejados, indo ao encontro da concepção apresentada por Alonso (1995), que encara o currículo como um projecto repleto de intenções projectadas num plano e desenvolvidas a partir de um conjunto de experiências de aprendizagem, criadas, por sua vez, a partir dos interesses e necessidades dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Paralelamente, Freitas (1998), considera fundamental nos dias de hoje a valorização das realidades locais de cada criança, respondendo ainda às suas características.

Numa relação de complementaridade, Freitas (1998:25) reclama o olhar atento sobre os contextos e idiossincrasias dos estudantes. Neste sentido, considera curriculum como:

> (…) uma concretização que cada professor cumpre com os seus alunos. Deste modo não pode haver sucesso onde existam curricula uniformes, porque os alunos não são todos iguais, porque as condições de execução variam, porque as realidades locais têm (ou devem) ser respeitadas.

Por sua vez, o currículo centrado nas experiências do aluno, valoriza a aprendizagem realizada através daquilo que este experiencia, considerando a escola como um local privilegiado para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Nesta lógica, Foshay (1969) compreende o currículo como o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire, sob a orientação da escola.

Roldão (2002:84), numa perspectiva mais abrangente, concebe o currículo como:

> um conjunto de situações, aprendizagens proporcionadas ou dinamizadas pela instituição escola, para a promoção de um leque variado de aprendizagens, que incluem a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de competências, a promoção de valores e a vivência de práticas.

No que diz respeito ao currículo como programa ou plano de estudos, verifica-se um currículo organizado, expressando a matriz dos elementos estruturais de determinada formação, configurada num programa de ensino. Desta forma, Phenix (1958, cit. Ribeiro, 1996:13) define o currículo como "modelo organizado do programa educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem do ensino - o que, como e quando se ensina".

Ribeiro (1996:17), também ressalta esta perspectiva quando menciona o currículo como um "plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover".

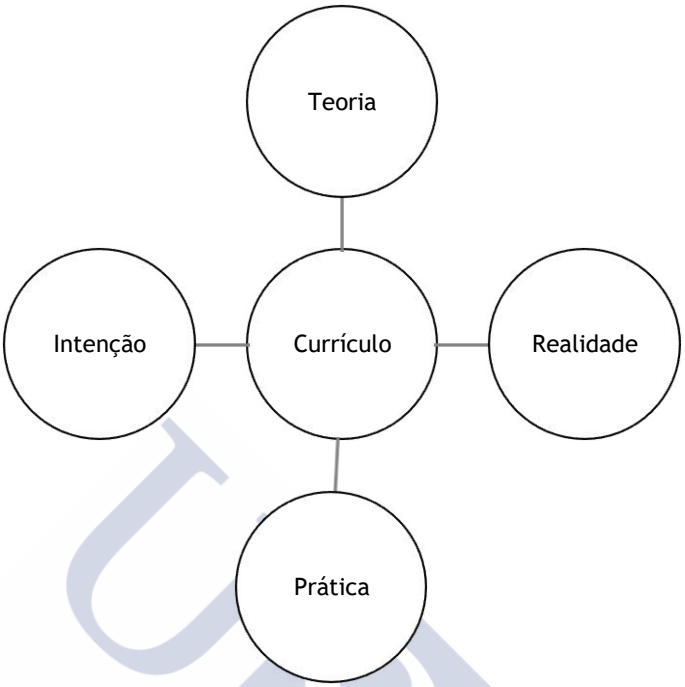
Constata-se que estamos perante um currículo cuja relevância recai sobre os objectivos a alcançar bem como sobre o processo de aprendizagem, não realçando as necessidades do contexto para a criação de uma formação que melhor se adapte a esse contexto.

De acordo com os autores supracitados, o currículo tem acepções distintas devido às diferentes perspectivas, isto é, o currículo pode ser encarado como um programa ou plano e, até mesmo como um conjunto de práticas que se fundem, seja no âmbito das experiências de aprendizagem ao nível da escola bem como na concepção e desenvolvimento de determinado projecto educativo.

Embora existam variadas perspectivas de currículo defendidas pelos diferentes autores (Phenix, 1958; Foshay, 1969; Alonso, 1995; Ribeiro, 1996; Pacheco, 1996; Freitas, 1998; Roldão, 2002), entende-se que, quer seja este um projecto, um conjunto de experiências ou um plano estruturado, o desejável é que a partir do conhecimento de necessidades evidenciadas em determinada cultura, se desenvolva um conjunto de experiências de aprendizagem que permitam aos alunos adquirir conhecimentos e desenvolver determinadas competências, capazes de cuidar e de inovar essa cultura.

Em síntese, apresenta-se um esquema que resulta de um conjunto de ideias-chave que caracteriza o currículo (ver a figura da página seguinte).

Figura 3: Ideias-chave de currículo (Elaboração própria)



As ideias-chave assinaladas nesta figura, podem ser consideradas como leitmotiv da investigação em torno do currículo, na medida em que são a génese do saudável conflito que tem vindo a dividir todos aqueles que têm se debruçado sobre este conceito.

Uma vez analisado o currículo enquanto conceito, na sua diversidade, terminologia e fundamentação teórica, torna-se indispensável relacioná-lo com a educação pré-escolar, para assim compreender o seu papel neste nível de ensino.

2.2. O Currículo na Educação Pré-escolar como uma âncora à deriva

Durante muitos anos, o currículo na educação pré-escolar parecia inexistente, isto porque quando se pensa em currículo, normalmente associa- se este conceito a algo que acontece em escolas do ensino básico, secundário ou até mesmo no ensino universitário, colocando de parte a educação pré-escolar.

Associam-se as questões curriculares à escolaridade obrigatória, como se pelo facto de ser facultativa, não estivesse subordinada a um programa específico, ou seja, a educação pré-escolar estaria vazia de conteúdos curriculares.

Neste sentido e, tendo como objectivo dar rumo a este nível de ensino, publicaram-se em 1997 as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ou seja, a partir deste ano, a Educação Pré-Escolar foi considerada nos documentos legais como a "(...) a primeira etapa da educação básica" (Lei 5/97 de 10 de Fevereiro).

Este documento permitiu a elaboração de um quadro de referência comum que definiu os conteúdos de aprendizagem na fase pré-escolar bem como reflectiu os saberes profissionais específicos já existentes (ME, 2000:92).

Nesta lógica, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constituem um conjunto de princípios destinados a apoiar os educadores nas decisões sobre a sua prática, isto é, conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças, constituindo assim uma referência para todos os educadores de infância da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, destinando-se à organização da componente educativa.

Reconhece-se então, a autonomia dos educadores de infância enquanto gestores e construtores do currículo, tendo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar como um apoio na estruturação do seu currículo, podendo adequar-se aos diferentes tipos de currículo.

De acordo com Bravo (2010:36), a Educação Pré-Escolar deverá ainda encarar a criança como sujeito do processo educativo e permitir que "(...) construa o seu próprio conhecimento de uma forma lúdica, de acordo com o seu desenvolvimento, recorrendo-se a estratégias e materiais seus familiares, a situações concretas e palpáveis do dia-a-dia".

Com efeito, a ideia de currículo na Educação Pré-Escolar pode ser considerada como uma linha circular abrangente e lata, por se caracterizar como uma etapa onde se desenvolvem atitudes positivas em que a criança aprende a aprender (ME, 1997).

Portanto, o currículo é certamente um instrumento que possibilita a clarificação das metas globais que se desejam alcançar, dos passos para as alcançar, justificando a sequência de propostas de ensino-aprendizagem.

De acordo com Marchão (2012:38), o currículo para a Educação Pré-Escolar pode ser definido como "(...) o conjunto de actividades planeadas ou não, estruturadas e suportadas nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar e que permitem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança bem como o seu bem-estar."

Segundo Meireles-Coelho (1989, cit. Serra, 2004:34), "o currículo em educação pré-escolar engloba todas as situações com as quais a criança se confronta na escola, estejam elas previstas ou não".

Ribeiro (1990:40) sugere que a maioria dos currículos na Educação Pré-Escolar se "organiza em torno de actividades, situações lúdicas ou experiências proporcionadas às crianças".

Por sua vez, Zabalza (1992:94-95) define currículo como sendo "um conjunto de supostos de partida, das metas globais que se deseja alcançar e dos passos possíveis para os alcançar [...] [e as] razões ou considerações que justifiquem as opções assumidas".

Nesta mesma linha de pensamento, encontra-se a definição decomo sendo uma sequência organizada de tarefas ou propostas de tarefas de ensino- aprendizagem, bem como a utilização de materiais, tudo decorrendo num determinado cenário.

Numa outra perspectiva, o currículo é entendido como aquilo que acontece quando a maioria das actividades passa pelas escolhas das crianças, isto é, não existe planeamento prévio de actividades por parte do educador e, o que acontece diariamente no jardim-de-infância é fruto das opções das crianças. Ao educador, cabe a tarefa de proporcionar um ambiente rico, estimulante e acolhedor (Schwartz e Robinson, 1982).

De acordo com Vasconcelos (1990), podemos agrupar as diferentes concepções de currículo em educação pré-escolar, recorrendo a três metáforas: produção, crescimento e viagem (observar o quadro seguinte).

Quadro 8: Raízes metafóricas do Currículo (Elaboração própria)

Metáfora da Produção	Metáfora do Crescimento	Metáfora da Viagem
Currículo entendido como o **meio de produção.** **Aluno** como **matéria bruta** que será transformado num produto acabado e útil sob o controlo de um **técnico altamente competente.** Centrada numa **Pedagogia por Objectivos.** Baseado num **currículo fechado.** Método João de Deus. Associada à **Teoria Técnica.**	**Currículo** encarado como uma **estufa.** **Aluno** como **planta** que vai crescer e desenvolver-se até ao seu pleno potencial sob cuidado de um **jardineiro sensato e paciente.** Centrada numa **Pedagogia da Situação.** **Currículo** baseado na **actividade natural da criança.** O termo jardim-de-infância não aparece alheio a esta perspectiva. Associada à **Teoria Crítica.**	**Currículo** considerado como uma **estrada.** **Aluno** como **explorador** sob a orientação de um **guia companheiro e experimentado**. Centrada na **Pedagogia do Projecto.** Baseado num **currículo aberto.** Movimento da Escola Moderna; High Scope, Réggio Emília. Associada à **Teoria Prática.**

Observa-se o quadro sobre as raízes metafóricas do currículo e verifica-se que na metáfora da produção, o aluno é associado à imagem de matéria bruta que, sob a orientação do educador se transforma num produto acabado, desta concepção, associada às teorias behavioristas e comportamentalistas, surge a Pedagogia por Objectivos (hierarquização de objectivos comportamentais, com vista a obtenção de um produto final). Este modelo, centrado em objectivos, está associado à Teoria Técnica.

Por sua vez, na metáfora do crescimento, a educação pré-escolar é encarada como:

> uma estufa onde o aluno vai crescer e desenvolver-se ate ao seu pleno potencial sob o cuidado de um jardineiro sensato e paciente (Kliebard, citado por Vasconcelos, 1990:19).

Daqui advém o termo "jardim-de-infância" e a Pedagogia de Situação (pedagogias não directivas, de inspiração psicanalítica). Este modelo, centrado na situação, está enquadrado na Teoria Critica.

A metáfora da viagem surge associada a um currículo centrado no processo que Kliebard (citado por Vasconcelos, 1990:19) define com uma estrada "por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado". Nesta perspectiva, o educador assume um papel de orientador do processo de desenvolvimento das crianças, centrando a sua atenção no processo, ou seja, na viagem, e não tanto no produto final. A esta concepção estão associados a Pedagogia de Projecto, o 55º Movimento da Escola Moderna e outros currículos conhecidos como currículos abertos (como por exemplo, o currículo de orientação cognitivista).

Em suma, constata-se que antes mesmo da publicação das OCEPE, a Educação Pré-Escolar em Portugal não tinha uma "âncora", ou seja, andava à deriva, sem qualquer direcção.

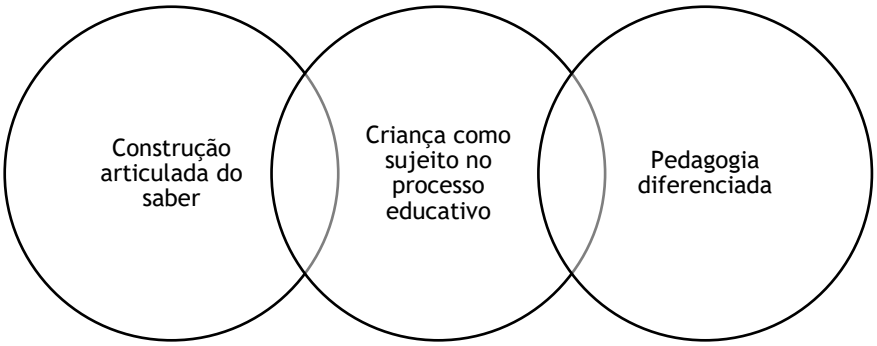
Neste sentido, pode-se dizer que a concepção de currículo associada à Educação Pré-Escolar sofreu ao longo do tempo várias transformações histórica, social e culturalmente. Verifica-se então, a referência a currículo e Educação Pré-Escolar com diferentes atributos e competências consentâneos com a evolução dos conceitos que lhe subjazem. De seguida, caracterizam-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que embora não possam ser consideradas como um currículo são uma referência que permite ao educador de infância desenvolver um currículo face à realidade vivida, permitindo uma organização mais estruturada das suas actividades educativas.

2.2.1. Orientações Curriculares e metas de aprendizagem na Educação Pré-escolar em Portugal

As OCEPE surgiram como resposta à dificuldade que os educadores de infância portugueses mostravam em especificar o curriculum por eles seguido e ainda devido aos projectos educativos desenvolvidos por diferentes escolas denominados como "Projectos por Decreto", que resultavam da exigência governamental e, não eram definidos pelos próprios profissionais educativos face às características dos contextos em que trabalhavam.

Assim, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constituem um documento de referência, nas quais se destacam a relevância e consequentemente as funções da Educação Pré-Escolar, alertando e orientando para o que pode e deve ser proporcionado às crianças. Com efeito, as OCEPE, são um apoio para as práticas pedagógicas dos educadores de infância, tendo como principal finalidade contribuir para a melhoria da Educação Pré-Escolar, promovendo o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, as OCEPE tornaram-se um documento relevante e essencial na educação pré-escolar, causando um impacto significativo nas práticas pedagógicas de todos os educadores de infância, permitindo-lhes uma organização mais estruturada das suas actividades educativas. Os seus principais fundamentos podem ser observados no esquema apresentado na página seguinte. (ME, 1997: 14).

Figura 4: Fundamentos das OCEPE (Elaboração própria)



No entanto, as OCEPE não podem ser consideradas como sendo "um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos" (ME, 1997: 13).

Os princípios gerais das OCEPE estabelecem orientações globais para o Educador, e destacam diferentes eixos prioritários entre os quais podemos destacar: o observar, o planear, o agir, o avaliar, o comunicar e o articular. Para melhor compreensão da organização das OCEPE, apresenta-se de seguida, o esquema proposto por Serra (2004:71).

Figura 5 - Esquema da organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (adaptado de Serra, 2004: 71).

I - Princípios gerais

Introdução

Princípio geral e objectivos pedagógicos

Fundamentos e organização

Orientações globais para o educador

II – Intervenção educativa

Organização do ambiente educativo	**Áreas de conteúdo**	**Continuidade Educativa**
Abordagem sistémica e ecológica Organização do grupo, do espaço e do tempo Organização do meio institucional Relação com os pais e outros parceiros	Articulação de conteúdos Formação Pessoal e Social Expressão/Comunicação: Expressões: motora, dramática, plástica e musical; Linguagem oral e abordagem à escrita Matemática Conhecimento do Mundo	Início da Educação Pré-Escolar Transição para a escolaridade obrigatória
Intencionalidade Educativa		

Analisando o esquema acima, verifica-se que o desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar deverá ter em conta a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade educativa, a intencionalidade e a avaliação e, nesse sentido, deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Constata-se ainda que áreas de conteúdo mencionadas nas OCEPE, são âmbitos do saber, com uma estrutura própria e pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer.

São compreendidas como:

> (…) mais do que áreas de actividades que devem partir do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, permitindo que a criança se relacione, pense, compreenda, criando, explorando e transformando-se através das acções e oportunidades cada vez mais complexas (Marchão, 2010:51).

Deste modo, através do que foi mencionado anteriormente, reconhece-se que a educação pré-escolar se encontra impregnada de uma intencionalidade educativa que atravessa todos os momentos vividos no jardim-de-infância, sendo que esta mesma intencionalidade é entendida como o suporte de todo o processo educativo bem como:

> exige que o educador reflicta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento;

> acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos (ME, 1997:93).

Após a breve análise das OCEPE, pode-se afirmar que são "um documento que baliza e orienta, em simultâneo, a actuação do Educador que pode, consoante o conhecimento que tem do grupo e de cada criança dar o seu contributo na construção de um currículo que se objectiva feito com as crianças e não para as crianças" (Carvalho, 2010: 74).

Para permitir a consolidação das OCEPE foram definidas pelo Ministério da Educação, as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (ME, 2010), pois considerou-se necessário estabelecer as aprendizagens que as crianças deverão ter realizado antes de entrarem para o 1.º ciclo.

Segundo o ME (2010), as MAEPE, surgem como uma apresentação de estratégias para a contribuição do sucesso escolar e constituem-se, como um auxiliar do trabalho docente, na vertente deliberativa, colectiva e individual, oferecendo um referencial comum de resultados a alcançar pelos alunos e de sugestões estratégicas de trabalho e de avaliação que possam orientar e apoiar a acção docente, devidamente diferenciada, no sentido do sucesso das aprendizagens.

No que diz respeito à educação pré-escolar, a definição destas metas de aprendizagem têm como finalidade contribuir para o esclarecimento e explicitação das condições favoráveis para o sucesso educativo mencionadas nas OCEPE, não esgotando ou limitando oportunidades e experiências de aprendizagem desenvolvidas pelo educador mas desempenhando um papel de referencial comum na planificação de processos, estratégias e formas de progressão das crianças.

Concluí-se então, que as Metas de Aprendizagem são instrumentos de apoio à gestão do currículo, tendo como principal objectivo responder às necessidades sentidas por alguns educadores quanto à operacionalização das OCEPE, nomeadamente quanto à definição de competências para este nível de ensino (Bairrão et al, 1997) e, para de alguma forma colmatar as OCEPE que possuem "uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças (ME, 1997:93).

2.3. O lugar do livro nos Modelos Curriculares para a Infância

No nosso país, o estudo do desenvolvimento de modelos curriculares é uma área ainda recente. As Ciências da Educação surgiram em Portugal apenas na década de 80, possibilitando apenas o desenvolvimento de estudos no âmbito do Desenvolvimento Curricular nos cursos de formação de educadores e em cursos de pós-graduação nos últimos anos.

No entanto, até à década de 80, a investigação no campo da educação pré-escolar foi muito reduzida, contribuindo assim, para a existência de poucos estudos na área do desenvolvimento curricular.

De acordo com Bairrão et al. (1997:16), a prática de educação pré-escolar portuguesa é referida como sendo um pot-pourri, uma espécie de:

> mistura de várias práticas sem a existência de linhas condutoras bem diferenciadas, o que origina, a maior parte das vezes, uma não consciência dos referentes teóricos que implicitamente influenciam a sua prática pedagógica.

Nesta perspectiva, a escolha do modelo curricular depende do educador, que quando concebe e desenvolve o currículo, pode recorrer a vários modelos curriculares, ou seja, a sua escolha dependerá das suas convicções bem como do contexto onde se encontra inserido, podendo recorrer a particularidades dos diferentes modelos existentes.

De acordo com Spodek & Brown (2010:194), o modelo curricular pode ser entendido como:

> uma representação ideal das premissas teóricas, políticas administrar e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo. Assenta em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças, e em pareceres avalizados sobre o que é mais importante e necessário as crianças saberem.

Por sua vez, Marchão (2011:1), define modelo curricular como "(…) um plano estruturado e de configuração do currículo, que permite orientar o planeamento e a organização e selecção de materiais de ensino, criando um ambiente de aprendizagem".

Em Portugal, os modelos curriculares mais frequentes são o Modelo High Scope e o Movimento da Escola Moderna.

O Modelo High Scope, importado dos Estados Unidos da América, possui base construtivista, evoluindo na actualidade em articulação com perspectivas sócio-construtivistas.

Neste modelo curricular existem normalmente áreas diferenciadas de actividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares, entre as quais: a área da casa, a área da expressão plástica, a área das construções, a área da biblioteca, entre outros.

Segundo Formosinho et al. (2007:66), "esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas".

Quanto ao Modelo do Movimento da Escola Moderna, este é detentor de bases sócio-construtivistas e deriva das influências de Vigotsky e Bruner. Neste modelo, o espaço educativo é encarado como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.

Na sala de actividades, podemos identificar seis áreas básicas, distribuídas à volta da sala e de uma área central com diversas funções mas destinada ao trabalho colectivo. As áreas podem designar-se também por oficinas ou ateliês, entre as quais podemos destacar: o

laboratório de ciências e experiências; a carpintaria e construções; as actividades plásticas e outras expressões artísticas; os brinquedos, jogos e 'faz de conta'; a biblioteca e documentação; a oficina de escrita e reprodução

No quadro da página seguinte, podemos encontrar as principais características dos modelos curriculares mencionados anteriormente bem como a caracterização dos espaços curriculares existentes nos mesmos.

Quadro 9: Características dos Modelos curriculares (High-Scope e MEM) (Elaboração própria)

	Modelo High-Scope	**Movimento da Escola Moderna**
Características	Aprendizagem pela acção; Centração no desenvolvimento intelectual da criança; Desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento-trabalho-revisão; Criação de experiências-chave; Ambiente de aprendizagem; Conceptualização do papel do adulto como menos directivo e mais autonomizante da acção da criança.	Aprendizagem através de desafios baseados nos problemas do grupo e da comunidade; Iniciação às práticas democráticas; Existência de um ambiente no qual se privilegia a expressão livre; Proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir; Educador como agente cívico e moral num contexto de vida democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade.
Espaço	Amplo para permitir a inclusão de materiais e equipamentos necessários.	Agradável, estimulante e bem organizado. Responde aos interesses das crianças e facilita a interacção destas com os materiais.

Áreas	Diversas áreas indefinidas deixando espaço central para movimentação entre áreas. No início do ano devem-se definir quatro ou cinco áreas: a área da casa, área dos livros e/ou jogos calmos, área dos blocos e construção e a área da plástica. Mais tarde, outras áreas podem surgir como é o caso da área da música, areia e água, animais e computadores. O Educador deve atribuir nomes às áreas que sejam perceptíveis pela criança e que reflictam o que nelas existe; Têm em conta os níveis de desenvolvimento, interesses e cultura da criança. As áreas deverão ser aumentadas ou modificadas para permitir novas experiências às crianças quando estas alcançarem novos níveis de desenvolvimento. Distanciar as áreas mais calmas das mais ruidosas. Localizar as áreas da biblioteca/leitura e da plástica, próximo de locais com luminosidade.	Seis áreas básicas de actividades, distribuídas à volta da sala (conhecidas também por oficinas ou ateliers). Área da biblioteca e documentação, oficina de escrita e reprodução; laboratório de ciências e experiências; atelier de actividades plásticas e artísticas; área de brinquedos (inclui o faz-de-conta); espaço de carpintaria e construções. Existência de uma área central polivalente (constituída por um conjunto de mesas e cadeiras que serve para encontros colectivos de grande grupo: acolhimento, reuniões de conselho, comunicações e outros encontros). Nos jardins-de-infância sem cozinha acessível às crianças, organiza-se também uma área para cultura e educação alimentar. Áreas como oficinas de trabalho, aproximando-se dos ambientes de organização das sociedades adultas.
Materiais	Tamanho real (jogo simbólico). Devem reflectir a ordem natural dos níveis de desenvolvimento das crianças. Ordenar materiais, por cor, tamanho, etc. Utilização de materiais de desperdício. Cada criança deve ter um símbolo para os seus materiais e trabalhos.	São autênticos. Aproximam-se dos objectos reais utilizados no dia-a-dia. Atendem aos interesses e interacção das crianças.

Observa-se o quadro acima e verifica-se a existência de diferenças entre os dois modelos curriculares mais utilizados em Portugal. No entanto, ambos possuem um espaço dedicado à biblioteca e é este espaço que iremos caracterizar de seguida para compreender o lugar do livro nos modelos curriculares para a infância mais utilizados no nosso país.

2.4. A biblioteca como um baú de aprendizagens

Na educação pré-escolar e, tendo em conta os diferentes modelos curriculares, existem diversos espaços, no entanto, nesta investigação, apenas será mencionada a área da biblioteca, pois está directamente relacionada com o objecto de estudo da investigação.

Segundo Bastos (1999:295), a biblioteca escolar pode ser compreendida como "o grande motor no fomento da leitura e de actividades com ela relacionadas".

Ainda de acordo com a mesma autora, a biblioteca *"(...)oferece maior proximidade com o livro, permitindo uma utilização mais imediata e variada, quer ao nível da leitura por prazer quer em articulação com actividades programadas"* (idem,1999:297).

Por sua vez, as OCEPE (1997:72), salientam o gosto e o interesse pelo livro, sendo este iniciado na educação pré-escolar, caso as crianças tenham a (…) oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e de cultura".

Verifica-se então, a relevância da biblioteca no desenvolvimento de hábitos de leitura, reflectindo assim, uma das várias funções que este espaço curricular poderá ter no jardim-de-infância.

Borghi (2005:143) define a biblioteca como "(…) una aula especializada que cumple la triple función de centro de información, centro de consulta y de documentación".

Neste sentido, a biblioteca é compreendida como um centro de informação e de consulta.

No quadro seguinte, pode-se identificar as diferentes contribuições deste espaço curricular no jardim-de-infânci

Quadro 10: Contribuições da Biblioteca no Jardim-de-infância (Elaboração própria)

Dimensão Física		
Conceito	**Acção**	**Contribuições**
Estrutura organizada estável	**Facilitar**	Selecção de material adequado de materiais informativos e literários. Centralização dos recursos para assegurar a sua partilha. Cativar a atenção da criança para visitar o espaço curricular. Acesso a materiais diversificados e com qualidade. Existência de um espaço de interacção entre pares.
Contexto presencial de aprendizagem e leitura	**Favorecer**	Promoção do gosto pela leitura. Realização de trabalhos de consulta e actividades de leitura. Uso da biblioteca como recurso educacional.
Dimensão Educacional		
Centro de Informação e consulta	**Consultar**	"*(…) favorece la adquisición de hábitos de consulta, que son la base para el estúdio y la investigación*" (Rueda, 2005:8).
Recurso Educacional	**Promover**	Situações de aprendizagens motivadoras, permitindo assim o desenvolvimento da criança, de acordo com as suas capacidades e interesses.

Recurso Educacional	**Divulgar**	*"(...) difundir, isto é, divulgar a qualidade e importância do que está ali guardado. Trazer pela propaganda traz sempre novos usuários*" (Costa, 2009:196).
Socialização	**Interacção**	*"(…) el lugar por excelência para favorecer intercambio y la socialización de los conocimientos y las experiencias"* (Borghi, 2005:143).
Estreitar relações com a Família	**União**	"*Rincón además de constituir un lugar de ocio y trabajo dentro del aula puede llegar a ser un vinculo de unión entre família-escuela si organizmos un sistema de préstamo de livros que possiibilite al niño sacar de un cuento para llevar a casa" (*Aceituno *et al.,* 2006:167)-
Agente pedagógico interdisciplinar	**Apoiar**	O desenvolvimento do projecto curricular de turma e projecto educativo da instituição. Prática educacional no âmbito pedagógico e de conteúdo curricular. Projecção de situações de aprendizagem por pesquisa. Desenvolvimento da prática de hábitos de leitura.
Espaço dinâmico, psíquico, socioafectivo e lúdico		

Observa-se o quadro anterior e, pode-se deduzir através dos diversos autores supracitados (Aceituno et al, 2006; Borghi, 2005, Rueda, 2005) que a biblioteca pode ser definida como um espaço detentor de múltiplas funções, permitindo à criança conhecer, consultar, alargar os seus conhecimentos, explorar e socializar, ou seja, é um verdadeiro baú de aprendizagens.

Para além disso, a biblioteca deverá ser uma área dinâmica, funcional e estruturada, proporcionando não apenas um espaço físico mas igualmente um espaço psíquico, socioafectivo e lúdico.

Rigolet entende a (2000:153), a biblioteca como um espaço onde se possa "expor os livros de forma arejada e aprazível esteticamente falando, não podemos destinar à biblioteca uma área reduzida, porque favorece a desorganização e não estimula a vontade de procurar um contacto com este canto".

Quanto ao seu espaço, vários autores (Costa, 2009; Aceituno et al., 2006; Rueda, 2005; Rigolet, 2000) destacam critérios semelhantes, os quais podem ser observados no quadro abaixo.

Quadro 11: Caracterização do Espaço da Biblioteca (Elaboração própria)

Organização da Biblioteca	
Tipo de espaço	**Autores**
Tranquilo	*(…) puede organizarse de varias formas, pero debe tener unos elementos comunes: debe colocar-se en un lugar tranquilo* (Aceituno *et al* (2006:167).
Confortável	*"(…) garantir que cada tipo de leitor encontre o "seu jeito" de se relacionar com os livros: deitado de bruço no chão, aconchegado nos cobertores ou sobre a almofada, no mistério de uma "tenda de explorador" ou confortavelmente sentados nos sofás, sozinho ou em pares … basta pensar como nós adultos, nos instalamos para ler …!"* Rigolet (2000:155).
Agradável	*"Este espacio deberá ser ante de todo tranquilo, agradable para trabajar o leer en él sin que molesten demasiado los compañeros o las actividades que realicen en outro Rincón o en el resto de la classe"* (Rueda, 2005:7).
Atractivo	*"A apresentação da biblioteca é muito importante (…) devem ser recebidos através de uma apresentação descontraída, afectuosa e, ao mesmo tempo, informativa. Esses leitores podem ser cativados e despertados por meio de painéis, jornais"* (Costa, 2009:198).
Bem Iluminado e ordenado	*"El Rincón o zona de Biblioteca debe ser un lugar: agradable, tranquilo, bonito, ordenado, cómodo, bien iluminado"* (Rueda, 2005:20).

De acordo com autores supracitados (Aceituno et al, 2006; Rigolet, 2000; Rueda 2005; Costa, 2009), a biblioteca pode e deve ser um espaço tranquilo, confortável, agradável, atractivo, devendo ainda ser bem iluminado e ordenado.

Relativamente aos materiais existentes neste espaço, encontra-se também posições semelhantes, podendo ser observadas no quadro abaixo.

Quadro 12: Materiais da Biblioteca

Materiais da Biblioteca	
Tipo de Materiais	Autores
Resistentes	"(…) los materiales deben ser fuertes y manejables para que el niño pueda manipularlos com facilidad" Aceituno *et al.,* (2006:167).

Diversificados	"Possibilidade de desfolhar livros feitos e livros comprados – nacionais e estrangeiros -, de tamanhos, material, formas, temas, tratamento de temas, escritas, ilustrações cuidadas e variadas, que soubessem ir ao encontro dos diversos centros de interesse das crianças e cativá-las, respeitando o seu nível actual de desenvolvimento individual" (Rigolet, 2000:159).
Adequados à faixa etária	Livros representativos da espiral evolutiva (com as suas três fases: a da Confirmação, a da Informação e da Intervenção/Fantasia), desde que a "criança entre na 2ªfase: informação, num processo cumulativo (Rigolet, 2000:158).
Organização do Material da Biblioteca ↓ Sentido cuidado de estética, ordem e classificação	

Observando o quadro acima e de acordo com os autores (Aceituno et al., 2006; Rigolet, 2000), os materiais necessários para o bom funcionamento da biblioteca devem ser resistentes, de fácil manipulação, respondendo aos interesses e características das crianças. A sua organização deve ser realizada com sentido estético, ordem e classificação (onde se deverá ter em conta aspectos como: temas, tamanhos, formas aos quais podem ser atribuídos códigos compreensíveis pelas crianças e que consequentemente facilitem o funcionamento da biblioteca), permitindo à criança procurar de forma autónoma o material que pretende consultar.

Ainda relativamente a este espaço curricular, pode-se afirmar a existência de características ainda mais específicas, se atendermos ao modelo curricular utilizado no jardim-de-infância.

Neste sentido, apresenta-se de seguida dois quadros com as principais características da biblioteca no Modelo High-Scope e Movimento Escola Moderna.

Quadro 13: Organização do espaço e materiais da biblioteca segundo o Modelo Curricular High-Scope
(Elaboração própria)

Espaço	Agradável onde se podem ler livros e revistas sozinhos, com os amigos ou com um adulto (Hohmann e Weikart, 1995:202).
Localização	Frequentemente próxima da área de actividades artísticas (para que possam acrescentar materiais de escrita sempre que os necessitem). Situada numa área longe das brincadeiras vigorosas. Local onde seja possível a criança se sentar junto a uma janela que deixe passar luz natural, constituindo assim um óptimo espaço de leitura.

Área da biblioteca	Denominada como área da leitura e da escrita. Observação e leitura de livros. Simulação de leitura com base na memória e nas pistas visuais contidas nas imagens. Fácil arrumação e acesso (prateleiras nas quais os livros são colocados com a capa à vista, tornando-se fácil para a criança escolher e alcançar o que deseja "ler").
Materiais	Livros (de imagens, sem palavras, temas variados, feitos em casa, álbuns de fotografias); Revistas; Material de escrever (papel de vários tamanhos e cores, blocos de notas, envelopes, lápis, canetas, máquina de escrever resistente); Prateleiras, almofadas, sofás, mesa para escrever.
Experiências-chave	Falar com os outros sobre experiências com significado pessoal e descrever objectos, acontecimentos e relações; Tirar prazer da linguagem - ouvir histórias e poemas, inventar histórias e poemas, inventar histórias e versos; Escrever de várias formas - desenhar, garatujar, fazer as formas das letras, inventar ortografias, formas convencionais; Ler de várias formas - ler livros de histórias, sinais e símbolos, a sua própria escrita; Ditar histórias.

Nesta lógica, e atendendo ao quadro acima, no modelo curricular High-Scope, a área da biblioteca denomina-se como a área da leitura e da escrita.

Pode-se verificar a existência de prateleiras baixas, expondo os livros pela capa e não pela lombada, onde podem ser encontrados: livros infantis, livros construídos pelas crianças e/ou pelos adultos, revistas, álbuns de fotografias, apoios de histórias e materiais de escrita.

Com efeito, deduz-se que as crianças podem realizar aprendizagens na emergência da literacia.

Segundo Hohmann & Weikart (1997:525), neste modelo curricular a linguagem e a literacia das crianças desenvolvem-se e não se pratica o "ensino formal que leve as crianças a falar, ouvir, escrever ou ler", a linguagem e a literacia "assumem-se como o resultado natural de um processo de maturação e de envolvimento ativo da criança no ambiente".

Para além disso, neste modelo curricular, ambientes valorizadores da linguagem e da literacia são activos e barulhentos – "um local onde se espere que as crianças estejam caladas e só quase exclusivamente os adultos falem, é não apenas inibidor do desenvolvimento da linguagem das crianças, mas também lhes retira a possibilidade de exercerem a necessidade intrínseca de comunicar" (Idem, 1997:526).

Ainda de acordo com os mesmos autores (Hohmann&Weikart, 1997:204), no modelo curricular High-Scope, a *"literacia desenvolve-se de uma forma natural em sítios nos quais*

ler seja uma experiência agradável e próxima do ambiente familiar. Os materiais de escrever devem também estar disponíveis".

Em síntese, no modelo curricular High-Scope assume-se que o principal objectivo da linguagem é proporcionar a comunicação entre as pessoas.

Quanto ao MEM, a área da biblioteca é denominada como biblioteca e documentação e as suas principais características podem ser observadas no quadro abaixo.

Quadro 14: Organização do espaço e materiais da biblioteca segundo o MEM (Elaboração própria**)**

Espaço	Acolhedor, agradável, estimulante e favorecedor da comunicação entre crianças (oralidade e reprodução escrita).
Localização	Escolhida pelas crianças e adultos, normalmente numa zona mais tranquila da sala.
Área da biblioteca	Denominada como espaço para biblioteca e documentação. A organização, planificação e funcionamento deste espaço é escolhido pelas crianças e adultos. Os livros podem ser escolhidos pelas crianças e organizados por estas (registá-los, seleccioná-los por assunto, codificá-los, catalogar as prateleiras/expositores). Funciona como suporte para a área da escrita onde as crianças produzem textos e tentativas de pré-escrita e escrita. Criação de normas e regras de funcionamento da biblioteca e de utilização dos livros.
Materiais	Tapete com almofadas; Revistas, livros variados; Exposição dos trabalhos produzidos no âmbito das actividades e projectos das crianças; As crianças podem também intervir na escolha dos livros bem como do mobiliário. Os livros podem ser organizados pelas crianças livros (registá-los, seleccioná-los por assunto, codificá-los, catalogar as prateleiras/expositores).

Experiências-chave	Centro de documentação, convidando a consulta dos documentos que esta possui. Os documentos e os livros da biblioteca são utilizados como fonte de suporte e pesquisa para diferentes projectos do grupo e do educador(a). A criança sente-se acolhida, e é convidada a pensar, a sentir, "para ler e escrever", para procurar informações para as suas actividades e para os seus projectos. Práticas democráticas. Oportunidade de mergulhar e de se libertar nas páginas de um livro que lhe suscitam e promovem a sua imaginação e criatividade. Cooperação.

No quadro acima constata-se que no Movimento da Escola Moderna, a área da biblioteca é denominada como biblioteca e documentação. Os materiais encontrados neste espaço são tapetes, almofadas, livros de temáticas diferentes, não esquecendo que crianças têm um papel activo na escolha dos materiais que lá podem ser encontrados.

De acordo com o MEM, a biblioteca é um espaço onde a criança se sente acolhida, e é convidada a pensar, a sentir, "para ler e escrever", onde pode ainda procurar informações para as suas actividades e projectos (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Neste sentido, a biblioteca é encarada como um território de emoções em que vivem os sentidos e as inteligências, o táctil e o espiritual se fundem verdadeiramente (Idem, 2011).

Quando se realiza uma comparação entre os dois modelos curriculares anteriormente mencionados, verifica-se que a biblioteca e consequentemente o livro encontram-se presentes em ambos os espaços, devidamente organizados, destacados e de fácil acesso.

No entanto, a biblioteca tem terminologias diferentes no modelo High-Scope e MEM, mas a sua essência é similar, preocupando-se ainda em possibilitar à criança a consulta de materiais diversificados, de forma individual ou em grupo ou até mesmo acompanhada do educador.

Em suma, quando se reflecte sobre a relevância da biblioteca nestes dois modelos curriculares sumariamente apresentados, pode-se compreender este espaço como uma espécie de laboratório ou oficina com materiais e ferramentas variadas, para utilizar, consultar e manipular, permitindo o alargamento e aprofundamento de conhecimentos. Nesta lógica, a biblioteca é um espaço onde se vai e está por gosto, e, por gosto, o palco onde se ensaia a conquista de leitores genuínos.

2.5. A literatura para a infância e a ImaginAcção

A Literatura para a Infância é uma componente indispensável na formação e desenvolvimento da criança., isto porque a experiência da leitura e o encontro com o simbólico e imaginário constituem um poderoso instrumento de desenvolvimento e enriquecimento pessoal.

Perspectiva-se então a Literatura para Infância como promotora da capacidade imaginativa da criança, abre-a ao fascínio que se pode experimentar com o livro e, consequentemente com as histórias que este possui.

Nesta lógica de ideias, apresenta-se um quadro sobre a dinâmica existente entre a Literatura para a infância e a ImaginAcção.

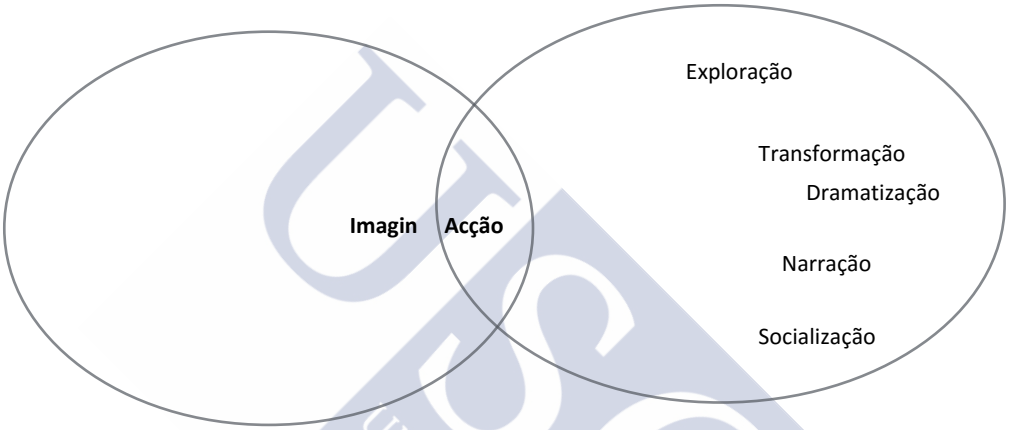
Quadro 15: Dinâmicas da Literatura para a Infância com a ImaginAcção (Elaboração própria)

Imagin	**Acção**
"(…) os gostos das crianças não podem ser totalmente ignorados neste processo fascinante de contacto com o livro desde tenra idade, embora, natural- mente, o adulto mediador deva promover o contacto com o livro de qualidade de forma a desenvolver na criança a sua sensibilidade estética e a reflexão sobre o mundo e o poder da linguagem" (Carrilho, 2013:49).	**Selecção** (de livros infantis)
"(…) o objetivo fundamental da narração de contos na sala de aula é avivar a imaginação e criatividade da criança mediante uma atividade lúdica que proporcione momentos de descontração e recreação" (Arribas & Colaboradores, 2004:190).	**Narração**
"Interactions through children´s literature will often create a zone of proximal development" Nuba & Sheiman & Searson, 1999:63).	**Socialização**
"As crianças não querem abandonar os contos de que gostaram e desejam esclarecer, mais de uma vez, aspectos que talvez não tenham conseguido interpretar sozinhas durante a narração. Isso permite, se o conto exigir, jogar com sua estrutura, desorganizá-la, convertê-la em um quebra-cabeça se preciso, para tornar a compô-la e entender melhor o relato" (Arribas & Colaboradores, 2004:190).	**Exploração**
"[...] vestir a pele das personagens, despertando a imaginação dos ouvintes de forma a que possam «pintar» eles próprios as cenas" (Traça, 1992: 139). "A leitura e dramatização de histórias e situações do quotidiano, os jogos de palavras, as cantigas infantis, as lengalengas, as adivinhas, constituem, todos eles, exemplos de actividades extremamente estimulantes para a linguagem expressiva" (Avô, 1988:69).	**Dramatização**
"A leitura para a criança não é, como às vezes se ouve, meio de evasão ou apenas compensação. É um modo de representação do real. Através de um "fingimento", o leitor re-age, re-avalia, experimenta as próprias emoções e reações" (Goes, 1990:16). "A literatura infantil vem sendo criada, sempre atenta ao nível do leitor a que se destina[...]e consciente de que uma das mais fecundas fontes para a formação dos imaturos é a imaginação –espaço ideal da literatura. É pelo imaginário que o eu pode conquistar o verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que lhe cumpre viver" (Coelho, 2000:141). "As narrativas estimulam a criatividade e imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem a linguagem oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afectivo e exploram a cultura e diversidade" (Souza & Bernardino, 2011:236). "A Literatura Infantil tem o poder de instigar o imaginário, de encontrar novas ideias e soluções diante dos conflitos, oportunizando à criança uma visão mais ampla de tudo o que a cerca, transformando-a em um ser mais crítico, reflexivo e autónomo" (Botinno, 2011, citado por Botinno, 2012: 224).	**Transformação e/ou desenvolvimento de competências**

Através do quadro acima e, tendo em conta os autores supramencionados (Traça, 1992; Avô, 1998; Nuba & Sheiman & Searson, 1999; Coelho, 2000; Arribas & Colaboradores, 2004; Goes, 2010; Souza & Bernardino, 2011; Botinno, 2012; Carrilho, 2013) compreende-se a relevância que a ImaginAcção possui na literatura para a infância. Supõe-se que a imaginaAcção na literatura para a infância detém diversos critérios entre os quais: seleccção (de livros infantis), narração, socialização, exploração, dramatização e por último a transformação e/ou desenvolvimento de competências.

Neste sentido, apresenta-se um quadro no qual se pode compreender melhor a ImaginAcção.

Figura 6: A acção da ImaginAcção (Elaboração própria)



Através do quadro acima, percebe-se ainda a existência do sufixo ação em quase todos os critérios mencionados como relevantes na literatura para a infância, ou seja, pode notar-se que este género literário implica a união da ImaginAcção, permitindo à criança desenvolver diferentes competências tais como: a linguagem, estimular a sua capacidade de ouvir e de pensar, isto é, ao acompanhar a história e a sequência dos factos da narrativa a criança procura compreender o seu enredo proporcionando assim o desenvolvimento do seu raciocínio. Proporciona também o enriquecimento do vocabulário, pois o facto da criança ouvir diferentes histórias permite-lhe conhecer novas palavras bem como o seu significado, ampliando ainda o seu vocabulário.

Deste modo, a criança pode desde muito cedo contactar com a literatura para a infância pois esta poderá permitira contrução de uma forte e duradoura relação com a leitura, desenvolvendo também a sua imaginação, sensibilidade e reflexão.

Entende-se então que a Literatura para a Infância permite à criança um encontro com a imaginação, permitindo a construção de mundos polifacetados e ficcionais suportados pela palavra, mundos a descobrir através de múltiplas leituras, convergentes ou divergentes, superficiais ou profundas, mas sempre resultantes de uma infinidade de vozes (Veloso & Riscado, 2002).

2.6. A acção da literatura para a infância no jardim-de-infância

> A escola é […] um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar, de forma cativante (Bastos, 1999:286).

De acordo com a autora supramencionada, confirma-se a relevância do contexto educativo no contacto da criança com o livro e, consequentemente com a literatura para a infância.

Nesta investigação, apenas será dada atenção ao jardim-de-infância pois é neste espaço onde a criança em idade pré-escolar passa grande parte do seu tempo. No jardim-de-infância, a literatura para infância pode e deve ser parte integrante do processo educativo, pois esta responde às necessidades mais íntimas da criança bem como promove o seu desenvolvimento em diversas áreas.

Riscado e Veloso (2002), caracterizam literatura para a infância como detentora de um papel preponderante, enquanto brinquedo (permitindo múltiplas explorações e descobertas) e enquanto segredo (desencadeador da imaginação).

Segundo os autores supracitados, o contacto da criança com a literatura para a infância desde tenra idade constitui "um excelente motivo e rampa de lançamento para explorações múltiplas de hipóteses sobre essa incógnita que é o mundo dos grandes" (Idem, 2002:27).

Por sua vez, Fátima Sequeira (2002), perspectiva a educação pré-escolar e o 1º Ciclo como níveis de ensino facilitadores da aproximação da criança com a literatura para a infância, desenvolvendo nela o gosto pela leitura, proporcionando também aprendizagens significativas na vida da criança, interferindo directamente com no seu futuro.

Deduz-se que a proximidade com este género literário pode começar na infância, incluindo o espaço onde actualmente a criança passa a maior parte do seu tempo, ou seja, o jardim-de-infância.

Neste sentido, é relevante convocar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, por forma a compreender e interpretar as singularidades que a literatura para a infância oferece. As OCEPE mencionam este género literário ou a sua respectiva utilização no jardim-de-infância no capítulo relativo à Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, fazendo transparecer, a tendência em compreender o livro como instrumento fundamental para estabelecer contacto com o código escrito e, consequentemente com a literatura para a infância.

Averigua-se então o contributo da literatura para a infância na descoberta do prazer da leitura e no desenvolvimento da sensibilidade estética, devendo a sua escolha obedecer a critérios de estética literária e plástica.

Assim sendo, o Educador de infância tem um papel preponderante pois pode ser considerado como um mediador do encontro da criança com o livro no jardim-de-infância e, consequentemente com a literatura para a infância.

De acordo com as OCEPE:

> (…) para além de livros de literatura infantil em prosa e poesia, são indispensáveis, na educação pré-escolar outro tipo de livros, como dicionários, enciclopédias e também jornais, revistas, etc. Dispôr de uma grande variedade de textos e formas de escrita é uma forma de ir aprendendo as suas diferentes funções (ME, 1997:70).

Com efeito, o encontro da criança com a literatura para a infância pode ser possível através da hora do conto e animação de leitura bem como frequentando a área da biblioteca na sala de actividades.

O contacto com a literatura para infância e consequentemente com o livro, permitem o desenvolvimento de competências que se revelam mais tarde relevantes na capacidade de produzir e compreender textos narrativos, orais ou escritos.

Deste modo, perspectiva-se a Literatura para a Infância como actividade lúdica no jardim-de-infância, a qual será caracterizada no próximo ponto.

2.7. A literatura para a infância como actividade lúdica no jardim-de-infância

A literatura para a infância pode ser reconhecida como uma actividade lúdica na rotina diária no jardim-de-infância, comprovando a importância deste género literário nesta fase de desenvolvimento do sujeito. De forma sintetizada, apresenta-se um esquema, evidenciando os intervenientes, espaços, materiais, actividades/rotinas e objectivos que este género literário proporciona no contexto educativo, que serve de arena à nossa investigação.

Quadro 16: A Literatura para a Infância no J.I. (Elaboração própria)

Literatura para a Infância no Jardim-de-Infância				
Intervenientes	**Espaços**	**Materiais**	**Actividades e Rotinas**	**Objectivos**
Educador enquanto ***mediador*** Criança enquanto ***exploradora***	Sala de actividades (Área da Biblioteca como espaço de encontro e partilha).	Livro como ***brinquedo e segredo***	Hora do Conto; Dramatização de Histórias; Mapas de Histórias. Expressão plástica.	Promover hábitos de leitura. Promoção de valores e atitudes. Alargamento e aprofundamento de saberes. .

Interpreta-se o quadro da página anterior e, averigua-se a existência de dois intervenientes (o educador e a criança) que interagem num determinado espaço, isto é, na área da biblioteca, onde existem diversos materiais os quais permitem contactar com a Literatura para a Infância.

Este encontro pode ser considerado como uma actividade lúdica inserida nas rotinas diárias de uma sala de actividades no jardim-de-infância, promovendo hábitos de leitura, alargando e aprofundando saberes, entre outros.

Nesta lógica, apresenta-se no subponto seguinte, a caracterização dos diferentes itens acima referidos.

2.7.1. A criança enquanto exploradora

A criança enquanto exploradora de diferentes tipos de texto concebe o livro como um brinquedo e segredo, através do qual realiza conquistas no processo de auto-conhecimento, de inserção no mundo e na sociedade e, ainda no seu universo emocional e cognitivo (Veloso, 2005).

O mesmo autor (idem, 2005:3) defende:

> (…) [a criança] é um ser para quem a ficção corresponde à natural necessidade de compreender o mundo. O que as histórias contam à criança permite um estilhaçar de paredes de vidro que a limitam, levando-a a penetrar num mundo que quer conquistar, mas também lançam luz em zonas obscuras do seu íntimo, clarificando dúvidas, desfazendo medos, construindo, enfim, uma identidade.

Deste modo, a biblioteca desde o jardim-de-infância, poderá ser encarada como uma oficina de materiais e ferramentas diversos para manusear, tendo como finalidade promover hábitos de leitura, valores e atitudes, não descurando também o alargamento e enriquecimento de conhecimentos.

Para além disso, é relevante que seja a própria criança a escolher os livros pois estes devem responder aos seus interesses.

Segundo Yunes & Pondé (1989:55), *"[...] A escolha é um ato de liberdade tanto pode abarcar situações próximas do leitor, que lhe permitam a projeção pessoal, como envolver a fantasia, a aventura, que lhe propiciam reelaborar o real".*

Por sua vez, Veloso e Riscado (2002:28), mencionam que *"Como não se nasce leitor, é imprescindível a actuação de vários mediadores que, ao longo da vida e com acções concertadas vão gerar o leitor e o vão fazer crescer."*

Segundo os autores supracitados, para que seja possível o contacto da criança com a Literatura para a Infância, é relevante a existência de intermediários capazes de possibilitar este encontro e, acima de tudo conhecedores da relevância deste tipo de interacção.

Nesta linha de pensamento, caracteriza-se de seguida um dos principais mediadores, ou seja, o educador de infância.

2.7.2. O Educador enquanto mediador

O Educador de Infância pode ser encarado como um agente educativo e acima de tudo como *mediador* do encontro da criança com o livro e, consequentemente com a Literatura para a Infância.

De acordo com esta perspectiva, no jardim-de-infância, cabe ao educador de infância através de acções estruturadas e pensadas, gerar leitores despertos, tendo sempre em mente as indissociáveis vertentes estéticas, emocionais e intelectuais do texto literário destinado aos mais pequenos (Veloso e Riscado, 2002).

Contudo, o desempenho do educador de infância pode estar condicionado devido à existência de um conjunto de factores determinantes para que a leitura se faça, que passam, desde logo, quer pela sua disponibilidade física e emocional, quer pela das crianças para permitir o acto de leitura. Para promover hábitos de leitura, dever-se-á sempre que possível incluir a participação e colaboração dos destinatários preferenciais, ou seja, as crianças.

Segundo Veloso e Riscado (2002:28), a hora do conto e a animação da leitura são *"duas excelentes propostas passíveis de gerar e fazer crescer leitores indefectíveis porque ouvir ler e ler, mergulhar em sucessivos banhos de livros são formas privilegiadas de partilha e de enriquecimento estético, emocional e intelectual"*.

Por outro lado, a existência da área da biblioteca na sala do jardim-de-infância é imprescindível, definindo-se como um lugar e instrumento capaz de possibilitar às crianças "[…] uma maior proximidade com o livro, permitindo uma utilização mais imediata e variada, quer ao nível da leitura por prazer, quer em articulação com actividades programadas" (Bastos, 1999:297).

Para a estruturação deste espaço, frequentemente denominado como cantinho da leitura, cabe ao educador de infância a complexa e consequentemente difícil escolha de material literário adequado ao público com o qual interage, fundamentada em critérios específicos. Neste sentido, é indispensável que o educador de infância esteja atento aos livros colocados à disposição da criança, ou seja, a escolha de livros deverá ser realizada após uma análise criteriosa e ponderada, devendo obedecer a várias exigências, podendo as mesmas ser observadas no quadro seguinte.

Quadro 17: Desenvolvimento da personalidade e da leitura

Desenvolvimento da personalidade e da leitura			
Desenvolvimento cognitivo Infanto-juvenil		Desenvolvimento da leitura	
Idade	Estádio de desenvolvimento da personalidade	Estádio de desenvolvimento	Tipo de leitura
3 e 6 anos	Pensamento pré-	Pré-leitura: desenvolvimento da	Picture books (livros de

3 e 6 anos	Pensamento pré-conceptual, mágico e egocêntrico. Simbolismo Animismo Realismo Artificialismo Finalismo	Pré-leitura: desenvolvimento da linguagem oral. Percepção e associação entre imagens e palavras, som e ritmo.	Picture books (livros de imagens) Rimas infantis Contos de fadas Histórias sobre a família, animais.

Fonte: Filipouski, A., M. (1986). Atividades com textos em sala de aula. In R., Zilberman (Org.), Leitura em crise na escola, (7º Ed. pp.1084). Porto Alegre: Mercado Aberto.

No quadro acima, podemos encontrar o primeiro e o principal critério na selecção de livros, isto é, o desenvolvimento da criança no que diz respeito às suas competências leitoras e enquadramento do livro ao estádio evolutivo em que a criança se encontra. Nesta lógica, o quadro apenas destaca o estádio evolutivo da criança dos 3 até aos 6 anos de idade, pois é aqui que se encontra a criança em idade pré-escolar.

De acordo com Gomes (1996:51), ao escolher um livro para uma criança, deve-se ter em atenção a faixa etária e o desenvolvimento intelectual em que se encontra, pois:

> […] por muito interessante que possa ser, o livro falhará o alvo se o seu destinatário preferencial – a criança de um determinado escalão etário – não dispuser ainda das estruturas linguísticas, cognitivas, afectivas e da experiência do real que lhe permitam um acesso minimamente satisfatório ao texto.

Os restantes critérios considerados como relevantes na escolha de livros infantis podem ser encontrados no esquema abaixo.

Figura 7: Critérios relevantes na selecção de livros infantis (Elaboração própria)



Constata-se a existência de quatro critérios relevantes na escolha de livros infantis, no entanto, é indispensável caracterizar de forma mais aprofundada cada um deles.

Sendo assim, encontra-se abaixo uma tabela com os pormenores de cada um dos critérios mencionados anteriormente.

Quadro 18: Critérios de selecção de livros infantis (Elaboração própria)

Critérios relevantes na selecção de livros infantis	
Tipo de critério	**Características**
Temática	Variada e capaz de responder aos interesses da criança. Preferência por livros onde sejam referenciados animais, monstros, família, proporcionando descobertas e compreensão do mundo que rodeia a criança. "(…) os animais são um campo de interesse para a criança desde muito pequena, constituindo-se como bestiários afectivos que ela reconhece nos textos literários" (Ramos, 2007:162).
Qualidade literária	Conteúdo simples mas não simplista e, detentor de vocabulário que seja familiar à criança (Sobrino, 2000:48). Texto pouco extenso, frases curtas, com ritmo, dando atenção ao encadeamento e sonoridade de palavras (a repetição de palavras é importante). Evitar livros com erros ortográficos e/ou gramaticais, texto com rigor informativo, ou seja, capaz de veicular informação de forma objectiva, contribuindo para a formação da criança.
Qualidade estética	Ilustrações bem visíveis, claras, poucos elementos, cores quentes e contrastadas. Predomínio de formas arredondadas, evitando as angulosas (Sobrino, 2000).
Características físicas	"(…) devem ter um formato resistente a uma manipulação pouco experiente, podendo ser de cartão plastificado e de um tamanho grande para os mais novos" (Sobrino, 2000:47).

Face ao exposto, perspectiva-se a existência de critérios considerados como prioritários na escolha dos livros.

De acordo com os autores supracitados (Ramos, 2007; Sobrino, 2000) dever-se-á ter em conta a temática, ou seja, é relevante escolher livros que abordem temas apreciados pelas crianças, mais especificamente os animais como refere Ramos (2007) e, situações que lhes sejam familiares, permitindo à criança se identificar com as personagens da história.

Por sua vez, Sobrino aponta como principais critérios: as características físicas (formato resistente a uma manipulação pouco experiente), qualidade estética (o texto não deve ser demasiado extenso, conteúdo simples mas não simplista), qualidade literária (ilustrações bem

Delahie (1995), procura também responder à questão do que é um bom livro, evidenciando assim alguns critérios relevantes na selecção criteriosa dos quais se podem destacar: a variedade, a coerência, a lisibilidade e a eficácia.

A variedade permite à criança estar aberta a todas as propostas, isto é, uma escolha e oferta variada permite responder a todas as necessidades (jogos, actividades, informações e histórias), isto porque cada livro propõe uma nova leitura, uma nova visão da realidade estética, psicológica, social. A coerência pode ser situada ao nível da imagem e do texto em si, bem como na articulação imagem/texto, havendo a necessidade de credibilidade destes elementos e, quando coexistem, de um relacionamento harmonioso entre si.

A lisibilidade pode ser caracterizada como sendo a força do elemento visual e é essencial até aos 6 anos, tal acontece pois é indispensável que as imagens intriguem, acordem o imaginário, retenham a atenção. Neste sentido, as imagens das histórias devem informar.

Contar e explicar e sobretudo permitir a identificação das personagens e da acção ao longo da história. Para Delahie (1995), um bom livro tem um estilo, um ritmo e conclusões.

Finalmente, a eficácia consiste em escrever curto e conciso, é uma necessidade na sedução das crianças leitoras, no entanto, um bom livro é aquele que também tem um texto que flui naturalmente, contando com expressões e ritmo da frase adequadas e que conduzam o pequeno leitor na magia da palavra.

Em suma, através do que foi mencionado anteriormente, compreende-se que o educador de infância pode e deverá escolher um livro infantil tendo em conta critérios específicos (temática, qualidade estética e literária, características físicas), para assim responder às necessidades e interesses da criança, promovendo ainda hábitos de leitura.

2.7.3. O espaço literário

No jardim-de-infância, pode-se encontrar um espaço que permite o contacto directo com a Literatura para a Infância, ou seja, a área da biblioteca.

Segundo Marchão (1991), este espaço deve ser organizado, acolhedor, alegre, vivo, cheio de luz e, onde se possa guardar o stock de livros existentes no jardim-de-infância.

Ainda de acordo com a mesma autora, a biblioteca deve ficar situada num espaço bem iluminado, sendo escolhido em função da calma que pode e deve oferecer.

Por sua vez, Rigolet, (2000:153), menciona que "para expor os livros de forma arejada e aprazível esteticamente falando, não podemos destinar à biblioteca uma área reduzida, porque favorece a desorganização e não estimula a vontade de procurar um contacto com este canto". Ainda de acordo com a autora supramencionada, a organização deste espaço deve dar um sentido cuidado de estética, ordem e classificação, onde se deve ter em conta critérios, entre os quais: o tamanho e as formas, aos quais se podem atribuir códigos compreensíveis pelas crianças, facilitando assim o funcionamento da biblioteca (Rigolet, 2000:157).

Neste espaço, podem ser encontrados diferentes materiais que despertam o interesse da criança pelo livro. A sua organização também pode permitir ou não estimular o gosto pela leitura (como se pode verificar nas imagens abaixo). Com efeito, é importante que este espaço seja acolhedor e atractivo, caso contrário, não despertará o interesse da criança.




Imagens 1 e 2: espaço literário da Educadora Tuxa.

2.7.4. Os livros e materiais complementares

> "Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasias. Seja ele qual for, o livro será sempre fonte inesgotável de riqueza, soprando sentimentos, paixão e companheirismo" (Rigolet, 2009: 9).

Na área da biblioteca, podem ser encontrados vários materiais, no entanto, o livro é o objecto de maior destaque.

De acordo com Pacovská (2006: 14), o livro pode ser considerado como "una primera visita a una galería de arte para un niño; podría ser un pequeño museo de palabras e ilustraciones para hacer que el lector se sienta a gusto, libre y feliz. Es un "espacio abierto" para dar y recibir ideas".

Perspectiva-se então, o livro como objecto facilitador no contacto directo com a Literatura para a Infância, sendo caracterizado como um brinquedo e segredo capaz de desenvolver inúmeras competências na criança, podendo desempenhar ainda várias funções na construção da competência literária enquanto leitor. Para além dos diferentes tipos de livros (livros-jogo, livro de imagens, quiet books, livro didáctico, livro paradidáctico), existem outros materiais que também podem ser encontrados na área da biblioteca, entre os quais: livros construídos pelas crianças, revistas, jornais, almofadas, prateleiras, sofás, mesa para escrever, dvds, (Rigolet, 2000:157), entre outros. Podem ainda ser identificados materiais como os fantoches, que consequentemente permitem a dramatização de histórias, desenvolvendo assim a linguagem oral das crianças bem como a sua imaginação. Os mapas de histórias também podem ser observados no espaço literário, podendo ser definidos como o bilhete de identidade de um livro infantil que previamente foi lido pelo educador de infância. Através dos mapas de histórias, as crianças conhecem um livro através dos seus elementos: escritor, ilustrador, personagens, cenários, entre outros.





Imagem3: Mapa de história afixados no espaço literário do Jardim-de Infância-da Torre.
Imagem 4: Mapa de história afixado no espaço literário do Jardim-de-Infância do Morelinho.

2.8. As actividades e rotinas

No jardim-de-infância, as rotinas diárias garantem às crianças a alternância de tempos de trabalho individual bem como trabalho em grande e pequeno grupo. Por isso, considera-se pertinente averiguar se a Literatura para a Infância é de facto uma rotina diária bem como se esta possui ou não intencionalidade pedagógica.

De acordo com Zabalza (2001:52):

> as rotinas actuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia.

Assim, através das rotinas diárias, as crianças começam a criar laços entre tempo e espaço, ou seja, podem situar-se no tempo e, à medida que este passa, compreendem que o podem utilizar, ocupando e permanecendo nos espaços diferentes que a sala proporciona.

No que diz respeito à literatura para a infância, pode-se dizer que este contacto sucede como rotina através da hora do conto bem como através da dramatização de histórias e elaboração de mapas de histórias.

2.9. A hora do conto como rotina

A hora o conto pode ser definida como um momento de animação do livro e de promoção da leitura, permanecendo como uma forma impressionante de cativar a criança e de estabelecer com esta as cumplicidades necessárias a uma "semiose literária" (Veloso, 2001: 4).

Cristina Taquelim salienta que "contar histórias é dar colo", pois a criança não esquece a voz e o olhar de quem lhe contou histórias, usufruindo de momentos únicos e inesquecíveis e recordando- se deles ao longo da sua vida. A autora distingue a leitura em voz alta da

atividade de contar, defendendo que a leitura em voz alta é realizada pelo adulto- mediador quando este já domina o texto, ou seja, é:

> (...) uma leitura em voz alta com o livro em presença, onde o livro é suportado lateralmente ou em frente do peito do mediador, de forma a permitir que a criança perceba os movimentos do olhar do mediador, que ora se liberta do texto assumindo a voz de um personagem, ora segue as linhas do texto, conduzindo o olhar da criança, de forma que ela perceba as suas palavras nascem da página. (Taquelim, 2011:3).

Por sua vez, José António Gomes, menciona que a a hora do conto ocupa um lugar importante na sala d J.I., sendo esta eleita como a atividade capaz de, pela sua prática continuada, proporcionar o desenvolvimento do prazer pela leitura, que resulta, numa primeira fase, da simples satisfação que as crianças sentem ao ouvir contar histórias.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a hora do conto, deve ser uma prática realizada diariamente, durante a qual o educador lê, em voz alta, um conto, ou uma parte de uma narrativa mais longa, às crianças, constituindo-se este num momento diferente dos outros que compõem as rotinas de uma sala de pré-escolar, pois, como afirma Cristina Taquelim, no seu artigo intitulado "Animação da Leitura", as formas:

> (...) como [Horas do Conto] se organizam podem ser muito variadas, dependendo da natureza do grupo, da sensibilidade e perícia comunicativa do mediador e será importante que caminhem no sentido de possibilitar a construção de relações com e entre livros, permitindo à criança, condicionada pela sua maior ou menor competência leitora, uma maior liberdade na projeção sobre o livro ou um texto em particular e a criação de um vinculo que a faça regressar, mais tarde, à relação direta com a leitura." (Taquelim, 2011: 1).

Assim, a Hora do Conto é um momento de apaziguamento e de libertação do imaginário, onde todos os intervenientes se encontram reunidos por um sentimento e uma vontade comuns, com um intuito de fruição.

No entanto, é importante ressaltar que, com a utilização de livros onde "a língua escrita dos textos [é] de qualidade", a hora do conto ganha, na sua realização oral, "uma vida, um sabor e um mistério que obrigam o educador/leitor na situação de leitura a retirar o máximo partido deste momento encantatório" (Gomes, 2000: 39).

Por sua vez, Moreno (2007:641), menciona que contar histórias é um legado da tradição oral incorporado nas práticas pedagógicas, assinala que "o contar histórias é uma estratégia que ajuda o [educador ou professor] a seduzir a criança a mergulhar no mundo fantástico da Literatura", proporcionando um encantamento que envolve não só as crianças mas também os adultos, pois, como defendem Papalia, Olds & Feldman na obra O Mundo da Criança (2007: 326), essa é uma "situação agradável tanto para as crianças como para os adultos", promovendo a "ligação emocional" entre uns e outros.

De acordo com Gomes (2000), o educador deve "tirar o máximo partido desse momento encantatório", é importante ele apropriar-se da história que vai ler ou contar, criar uma atmosfera de encantamento com as crianças e recorrer a comportamentos não verbais (como a postura, a expressão facial, os gestos, a movimentação no espaço, ...) e à entoação e à expressividade da leitura (ou do conto) de forma a tornar esse momento mágico em algo que seja emotivamente experienciado pelas crianças e que provoque deslumbramento, tal como Cristina Taquelim (2011:1):

> "(...) para a organização destas sessões de animação, na maior parte das vezes, não precisamos mais que bons livros, bem estudados, bem trabalhados e um espaço neutro, sossegado e aconchegado para se desenvolverem. Aspetos tão banais como a proteção das costas do mediador por uma parede, o estar afastado de uma zona de ruído, inibir a entrada sistemática de novos participantes, sentar-se numa cadeira baixa de forma a que todas as crianças tenham uma boa visibilidade do livro, a distribuição do grupo pela sala em meio círculo, são aspetos que podem ser determinantes na eficácia da sessão."

Durante o acto de ler e contar, o educador pode suspender a leitura para dialogar com as crianças sobre a história, tentando perceber até que ponto se encontram todas a par dos elementos nodais da intriga; ou promover, a partir do texto, situações de prática da expressão oral ou tentativas de escrita, sem sobrecarregar esta prática com o peso excessivo de outras atividades, uma vez que o mais importante é criar laços afetivos com a leitura ou a audição da história.

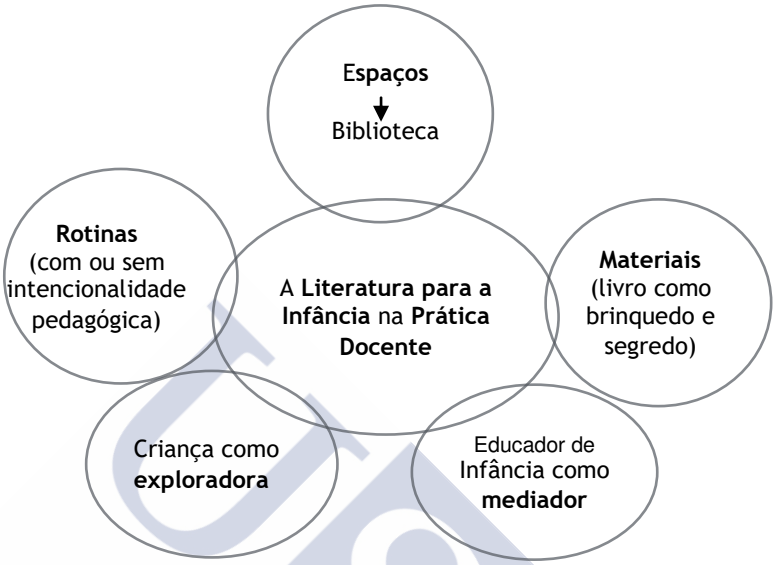
Neste sentido, Gomes (2000:41), defende que a hora do conto deve organizar-se de acordo com os seguintes critérios:Educador como contador/leitor; Arte de ler com expressividade corporal e modelação de voz; Criação de um espaço diferente para ler e ouvir; Momento: uma a duas vezes por semana; Condições essenciais: momento mágico e criador de expectativa e desejo; Ambiente: silêncio ou música de fundo, acompanhamento com projecção de imagens; Actividades: explorar a capa do livro e o título (criação de um contexto e de expectativa – fase de pré-leitura); explorar as ilustrações e o aspeto gráfico; suspender a leitura em momentos cruciais; fazer pequenas pausas para a compreensão e esclarecimento de dúvidas; ponto de partida para atividades das várias áreas e domínios da educação pré-escolar.

Constata-se então que a hora do conto, devidamente concebida e planificada, tendo na sua base uma escolha criteriosa do livro de qualidade, no domínio da Literatura Infantil, será a preparação da criança para uma vivência onde a leitura é feita com prazer.

No entanto, a Literatura para a Infância, apesar da sua finalidade estética predominante, pode também servir de partida para a articulação com outras áreas e domínios do conhecimento, tal como está previsto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Contudo, nem sempre a leitura de um livro tem intencionalidade pedagógica, ou seja, o contacto com o livro pode ter apenas e somente como finalidade proporcionar às crianças um momento lúdico.

Em suma, sintetiza-se o que foi mencionado anteriormente, apresentando o esquema abaixo, permitindo assim compreender o papel da Literatura para a Infância na prática docente.

Figura 8: Literatura para a Infância na prática docente (Elaboração própria)



Interpretando o quadro supraexposto, supõe-se que a Literatura para a Infância na prática docente necessita diferentes intervenientes, cada um com funções diferentes, carecendo ainda da existência de um espaço com materiais que permitam o contacto com a literatura para a infância de forma a que esta seja uma rotina, com ou sem intencionalidade pedagógica.

No capítulo seguinte, iremos nos debruçar sobre as concepções que os educadores de infância possuem sobre este género literário e como estas podem influenciar as suas práticas docentes.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO III

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Capítulo III: Concepções e práticas docentes

No processo de construção de um marco teórico, que se ajuste às necessidades da investigação, neste capítulo identificamos e apresentamos um roteiro que permita compreender as crenças, concepções e conhecimentos que os professores possuem, especialmente no que diz respeito à literatura para a infância.

Com efeito, apresentamos neste capítulo os alicerces do nosso marco conceptual, identificando e apresentando definições dos conceitos acima mencionados e averiguando ainda a influência destes na práxis docente.

3.1. Crenças, Concepções e Conhecimento

> Contrary to the old saying 'seeing is believing,' it is more likely that 'believing is seeing.' When people believe something is true, they perceive information supporting that belief. Beliefs alter expectations. People perceive what they expect to perceive (Yero, 2002).

No capítulo anterior, verificamos que o educador de infância desempenha um papel essencial enquanto mediador do encontro da criança com o livro no jardim-de- infância, permitindo o contacto com a literatura para a infância.

Perspectiva-se então o educador de infância como um sujeito do conhecimento, rompendo assim com as concepções pautadas no modelo da racionalidade científica do século XX.

Neste sentido, consideramos necessário compreender no que consistem as crenças e concepções, averiguando ainda o conhecimento que os educadores de infância possuem sobre a literatura para a infância.

De acordo com os investigadores desta área, é díficil definir crenças e concepções já que alguns estudiosos fundem os termos enquanto que outros os preferem distinguir. Nos estudos de literatura anglo-saxónica, onde começaram a surgir as primeiras referências sobre esta temática, assiste-se a uma maior frequência na utilização do termo "crenças" (beliefs) do que "concepções" (conceptions), embora sejam frequentemente associados.

É ainda importante ressaltar que quando se traduz o termo beliefs para português, existe alguma controvérsia pois alguns autores adoptam o termo "crenças" e outros optam pelo conceito "concepções" (Ponte, 1992).

Por outro lado, Ponte (1992:195-196), investigador português e especialista sobre o pensamento do professor, estabelece uma distinção entre os dois termos:

> as crenças correspondem a uma parte do conhecimento relativamente pouco elaborada, (…) as concepções podem ser vistas neste contexto como o pano de fundo organizador dos conceitos. Elas constituem como que miniteorias, as concepções seriam como um (...) esquema conceptual, com o qual permanentemente é construída a realidade.

O mesmo autor realça que tanto as crenças como as concepções constituem um domínio do conhecimento profissional do professor.

Por sua vez, Fives & Buehl (2012) afirmam que definir crenças não é difícil pois vários autores já o fizeram, a dificuldade é fazer com que os autores definam e usem de forma consistente em diferentes campos o mesmo constructo.

Ainda de acordo com autores supracitados, as crenças e concepções podem cumprir diferentes funções ou papéis em relação ao conhecimento e acções dos professores, ou seja, as crenças podem ser utilizadas pelos professores para filtrar e interpretar informações; enquadrar um problema específico ou tarefa e orientar a ação imediata.

De acordo com Silva (2000:31), ainda não é possivel definir de forma concreta o termo crença pois este é:

> (…) ser um termo vago que vem diluído em outros termos e dentro de diversas teorias" (…) às vezes ele pode ser circular e aparecer em diversos enfoques, com linguagens diferentes, significando a mesma coisa e, às vezes, ele vem acompanhado de outros termos para explicar os comportamentos ou tipos de pensamento.

Para a autora supracitada, os conceitos saber, concepção, noção e crenças são utilizados como sinónimos.

Pajares (1992:309) procura também esclarecer o conceito de crença, apontando diversas características entre as quais:

> [...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, pré-concepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras da prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de entendimento, estratégia social.

Com efeito, verificamos que definir crenças enquanto conceito é uma tarefa árdua pois não existe consenso sobre este termo e por isso mesmo apresentamos um quadro com perspectivas dissemelhantes (Hermans van Braak, & Van Keer, 2008 Kfouri-Kaneoya,2008;

Barcelos, 2006; Silva 2005; Martins, 1998; Sasalla,1998; Fang, 1996; Pajares, 1992; Clark & Peterson, 1986; Ortega & Gasset,1957) sobre a definição deste conceito.

Quadro 19: Definições de Crenças (Elaboração própria)

Palavra-chave	Definições de Crenças
Acervo	"seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implîcitas, (re)construîdas ativamente nas experiências, que reguiam a ação do indivîduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula" (Silva, 2005:78).
Matriz	"as crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, apenas, um mero reflexo da realidade, mas sim vão sendo construîdas na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes desta realidade" (Sadalla, 1998:34).
Experiência	"conceitos (re)construídos cognitivamente, por meio de significações atribuídas às experiências, ações, intenções e conhecimentos individuais ou negociadas socialmente, em um contexto específico no qual tais crenças emergem. Por resultarem de um processo de interação, nem sempre são uniformes e podem trazer consigo significados inconscientemente paradoxais, seja qual for o aspecto educacional a ser considerado" (Kfouri-Kaneoya, 2008:82).
Construção da realidade	"crenças são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construîdas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais mas também individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais" (Barcelos, 2006:18).
Opinião	"an individual's judgment of the truth or falsity of a proposition" (Pajares, 1992: 316).
Pressuspostos inconscientes	"a crença fica pelos meandros da sub-consciência, nem sempre é muito clara, nem sempre é muito visível" (Martins, 1998:96)."normalmente não agimos 'fora de nós mesmos', com atos reflexos. Normalmente pensamos – mesmo que brevemente – na maior parte das atitudes que vamos tomar" (Gasset,1957:21-22).
Sistemas conceptuais	"teacher beliefs can be represented as a set of conceptual representations which store general knowledge of objects, people and events, and their characteristic relationships" (Clark & Peterson, 1986; Fang, 1996, Hermans, van Braak, & Van Keer, 2008:128).

Observando o quadro supraexposto (Hemans, van Braak, & Van Keer, 2008 Kfouri-Kaneoya,2008; Barcelos, 2006; Silva 2005; Martins, 1998; Sadalla, 1998; Fang, 1996; Pajares, 1992; Clark & Peterson, 1986; Gasset,1957), supõe-se que o conceito de crenças está associado a palavras-chave específicas, entre as quais: acervo, matriz, experiência, construção da realidade, opinião, pressupostos inconscientes e sistemas conceptuais.Verifica-se que não existe consenso em torno da definição de crenças, ou seja, alguns investigadores defendem a

importância de definir o conceito de crenças e de contrastar com outros conceitos relacionados.

Outros investigadores sustentam que a ausência de consenso em torno da definição deste conceito não é necessariamente contraproducente, uma vez que as crenças constituem um constructo bastante flexível e adaptável (Goldin et al., 2009).

Torner (2002, citado por Goldin et al., 2009) opta por não apresentar uma definição de crenças, mas aborda os diferentes aspectos que as caracterizam, como se pode observar no quadro abaixo.

Quadro 20: Crenças e seus aspectos (Elaboração própria)

Aspectos	Características
Ontológicos	As crenças estão sempre ligadas a objectos de natureza pessoal, social ou epistemológica.
Enumerativos	As crenças podem ser consideradas como agregados de estados mentais. Aos objectos de crenças são atribuídos um conjunto de conteúdos subjectivos, com várias percepções possíveis, características, suposições, filosofias e/ou ideologias. Ou seja, este conjunto de conteúdos pode conter um, alguns ou muitos elementos.
Normativos	As crenças são altamente individualizadas. Os elementos do conjunto de conteúdos possuem diferentes pesos que são atribuídos a vários percepções ou suposições. Estes aspectos podem ser considerados como medidas do nível de consciência e certeza do portador da crença ou do seu grau de activação.
Afectivos	As crenças são entrelaçadas com os afectos ("emotional feelings", atitudes e valores). Os elementos do conjunto de conteúdos carregam uma dimensão afectiva, incluindo algum tipo de medida de avaliação que expressa o grau de aprovação ou desaprovação emocional, de favor ou desfavor associado com a crença.

Observando o quadro anterior, deduz-se que as crenças possuem vários aspectos, entre os quais: ontológicos, enumerativos, normativos e afectivos (Torner citado por Goldin et al., 2009). Para além disso, é importante salientar que as crenças tendem a ser avaliadas, construídas, reconstruídas, revistas e reformuladas, à medida que o professor vivencia novas situações e passa por novas experiências, indo ao encontro das afirmações de Garbuio (2006:90):

> muitas vezes o professor não consegue articular suas crenças, pois além de elas estarem em construção e reconstrução o tempo todo, à medida que os professores se deparam com novas situações de ensino e novas informações, novas crenças são formadas.

Nesta investigação e após termos investigado e analisado várias opiniões sobre os conceitos acima mencionados, perspectivamos as crenças:

> como uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, "verdades", referentes a teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre o seu saber, saber fazer e poder para agir) que, a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas (Magalhães, 2004:66).

Nesta lógica de ideias, entendemos as crenças como um rico reservatório de conhecimentos, sendo que estas podem influenciar o pensamento e a acção do professor, funcionando como filtros da realidade, influenciando as atitudes do professor, delineando as suas condutas em conformidade com os seus pensamentos sobre as situações vivenciadas (Clark & Peterson, 1986).

3.1.1. As concepções como um instrumento do *pensar*

Como acontece com outros conceitos em educação e particularmente aos que respeitam à linha do pensamento do professor, os termos concepções e crenças são susceptíveis de variadas leituras.

Assim sendo, é necessário clarificar o âmbito conceptual de crenças e concepções, sendo que neste ponto iremos apenas nos focar no termo concepções pois já abordamos anteriormente as diferentes definições em torno das crenças.

Com efeito, Fives & Buehl (2012) afirmam que as crenças e concepções dos professores foram definidas de várias maneiras pelos pesquisadores, com diferente ênfase sobre características (natureza implícita ou explícita, a estabilidade, situado ou a natureza generalizada e em relação com o conhecimento), identificando ainda três funções: filtros para interpretação da realidade, estruturas para a tomada de decisão e guias de acção.

De acordo com Ponte (1992), as concepções são marcos organizadores implícitos de conceitos, com natureza essencialmente cognitiva, actuam como uma espécie de filtro e condicionam a forma como os professores encaram as tarefas.

Por sua vez, Thompson (1992:130), considera as concepções como "uma estrutura mental geral, abarcando crenças, significados, conceitos, proposições, regras, imagens mentais, preferências e gostos".

Por outro lado, Dewey associa fortemente a ideia de concepção (conception), que também designa por noção, com a ideia de significado (meaning), considerando que qualquer "significado padrão" (standard meaning) ou "qualquer significado suficientemente individualizado para ser directamente captado e prontamente utilizado, e assim fixado por uma palavra, é uma concepção" (1991:125).

Todavia, Dewey recusa a ideia de que as concepções sejam uma espécie de significado residual, ou um mínimo significado comum a vários objectos ou situações, que se vai constituindo no confronto da pessoa com esses objectos ou situações. A sua elaboração, segundo este autor, supõe uma atitude activa do sujeito, uma espécie de expectativa que repousa em experiências anteriores que o levam a antecipar determinada interpretação do objecto ou situação com que se depara. Esta interpretação é confrontada com a experiência, e é "à medida que este processo de pressuposição e experimentação constantes é completado e refutado pelos resultados [que] as suas concepções ganham corpo e clareza" (1991:129).

Neste processo, Dewey (1991), salienta que as concepções constituem-se como "ideias gerais", ou seja, como ideias que podem ser utilizadas em diversas situações, e esse seu carácter de generalidade advém-lhes, não daquilo que as constitui mas da sua utilização — "as concepções são gerais devido ao seu uso e aplicação e não devido aos seus ingredientes (...), no momento em que se adquire um significado ele torna-se um instrumento de trabalho para apreensões subsequentes, um instrumento para a compreensão de outras coisas" (Dewey, 1991:129). Constituída uma concepção, ela servirá para compreensões futuras e a sua generalidade decorre do facto de poder ser aplicada a novas situações: "uma colecção de aspectos obtidos como resíduo comum (...) de um milhão de objectos, será uma mera colecção,inventário ou agregado, não uma ideia geral ;um aspecto marcante que se evidenciou na experiência de uma pessoa [e] que depois ajuda a compreender uma outra experiência, tornar-se-á muito geral, em virtude desse trabalho de aplicação" (idem,1991:129). De acordo com Morine-Dershimer e Corrigan (1997) as concepções possuem várias características, entre as quais: carácter pessoal com forte componente emocional; funcionam como um filtro para o professor interpretar a realidade, favorecendo assim a deturpação do processo de informação; os professores formam suas crenças sobre o ensino muito antes de passarem por programas de formação profissional, provocando uma complexidade de interações no interior da sala de aula; quanto mais tempo a crença for mantida, mais difícil será o seu processo de mudança; as crenças sobre ensino estão vinculadas a outras crenças do sistema educativo; cada grupo de professores (níveis de ensino, contextos sociais) forma um determinado sistema de crenças, sendo algumas mais destacadas do que outras.

De acordo com Giordan e De Vecchi (1996), as concepções pode ser definidas como estruturas cognitivas subjacentes que emergem no processo de uma atividade de construção mental do real, não são simples imagens ou representações mentais e sim indícios de modelos e de modos de funcionamento compreensivos, em resposta a determinado campo de problemas.

Com efeito, na nossa investigação deduzimos que as concepções possam ser encaradas como organizadores implícitos dos conceitos, de natureza essencialmente cognitiva e que incluem crenças, significados, conceitos, proposições, regras, imagens metais, preferências, etc. que influenciam no que se percebe e nos processos de argumentação e raciocínio que se realizam. (Llinares, 1991; Thompson, 1992; Ponte, 1992; Moreno & Azcárate Gimenez, 2003).

Neste sentido e, através de tudo o que foi mencionado anteriormente, consideramos que as crenças podem ser incorporadas nas concepções e é por isso que iremos adoptar o termo concepções ao longo da investigação.

3.2. As concepções dos Educadores de Infância sobre literatura para a infância e literacia

You teach what you believe in.

As concepções dos educadores são suposições implícitas sobre os alunos, a aprendizagem, as salas de aula, as estratégias de ensino, o currículo, a pedagogia e o programa educativo (Cassidy & Lawrence, 2000).

A literatura sustenta a ideia que os objectivos de um educador e do que estes permitem atingir com os seus alunos na sala de aula estão enraizados na opinião do educador (Brown, Molfese & Molfese, 2008).

Segundo vários investigadores existe uma série de possiveis fontes sobre as crenças dos educadores acerca do currículo na educação de infância, explícitas e implícitas, incluindo as experiências pessoais do passado, a sua formação e educação formal, bem como o actual contexto pedagógico (Spodek, 1988; Wang et al., 2008).

Cassidy & Lawrence (2000) consideram que as concepções dos educadores são formadas com base na experiência directa, antes das inferências feitas a partir dessas experiências directas, ou informação fornecida por uma fonte externa, como os cursos universitários, de bibliografia especializada e cursos de formação contínua.

De acordo com Tseng & Ivanic (2006) as concepções dos educadores são influenciadas pela sua história social, pela política, por crenças culturais e pelas suas práticas e essas crenças atravessam o conhecimento dos professores e consequentemente afectam o seu comportamento na sala de aula.

Wang et al., (2008) também consideram que as influências culturais são necessariamente reflectidas nas concepções dos educadores no que diz respeito ao currículo e suas práticas. Ainda de acordo com estes autores, as concepções que os educadores desenvolvem são importantes porque através destas vão apreender, processar e interpretar a informação dos contextos educativos onde desenvolvem actividades, de forma a a tomarem decisões sobre a sua prática pedagógica.

Assim, as concepões dos professores afectam as interacções professor-aluno e o seu comportamento em sala de aula, bem como os resultados das crianças (Wang et al., 2008). Como tal, é importante ajudar os professores a compreender as suas crenças e intenções, pois este entendimento pode permitir mais e melhores práticas (Wilcox- Herzog & Ward, 2004).

Relativamente às investigações acerca das concepções e práticas dos educadores de infância sobre a literatura para a infância, podemos verificar que são escassas.

Em Portugal podemos destacar a investigação realizada por Brito (2004) que tinha como finalidade identificar e conhecer as concepções e práticas dos educadores de infância sobre a literatura para a infância e ainda o estudo de Marques (2011) sobre concepções e práticas dos educadores de infância acerca da literacia.

Através do estudo realizado por Brito (2004), verificou-se que a maior parte das educadoras definem literatura para a infância como sector literário que engloba não só a

literatura escrita especificamente para crianças, mas também a denominada literatura anexada, ou seja, literatura que não era inicialmente dirigida às crianças mas que foi adoptada por estas. Outras definições de literatura para a infância foram apresentadas, entre as quais: literatura para a infância como literatura escrita especificamente para crianças e outras optaram por não responder à questão.

Para além disso, Brito (2004) concluiu ainda que as educadores de infância admitem a existência de um contributo da formação inicial no âmbito da literatura para a infância, actualizam-se relativamente ao tema mas de forma passiva, têm na sua rotina diária um momento específico para esta actividade e improvisam a estratégia de preparação das crianças para a leitura de histórias, não demonstraram flexibilidade curricular, as histórias utilizadas estão sempre relacionadas com o projecto e a interpretação das histórias é esporádica.

A mesma autora concluiu através do seu estudo que existe uma certa incongruência e incoerência nas práticas pedagógicas das educadoras de infância que constituíram a amostra da sua investigação, sendo que estas incongruências revelam um ecletismo relativamente às orientações subjacentes à sua prática pedagógica.

Por sua vez Miller & Smith (2004), realizaram um estudo em Inglaterra com o objectivo de explorar as crenças dos profissionais acerca de como deve ser ensinada a literacia e as suas opiniões sobre as Orientações Curriculares Oficiais e ainda perceber o impacto que essas opiniões tinham nas experiências de literacia das crianças.

Através dos resultados obtidos neste estudo, concluíram que as diferenças em termos de programas para o ensino da literacia parecem estar relacionadas com vários factores, nomeadamente: as crenças dos profissionais sobre como a literacia deveria ser ensinada; as diferentes interpretações sobre as orientações curriculares oficiais, as quais podem estar ligadas à formação contínua e à experiência; as pressões externas sentidas por parte das exigências do currículo do ensino primário e a pressão por parte dos pais. Outro factor que pode influenciar as crenças dos professores é a idade.

Cassidy & Lawrence (2000) defendem que com o aumentar da idade e experiência, as crenças dos professores são formuladas como resultado do seu conhecimento e experiência. Segundo estes autores, como os professores ganham experiência, as suas crenças tornam-se mais firmes. Estas crenças ajudam os professores a determinar quais as informações que são pertinentes para a sua auto-construção de novos conhecimentos.

Neste sentido, no próximo subponto iremos explicar a relação existente as concepções e as práticas docentes.

3.3. A relação entre concepções e práticas docentes

O estudo da relação entre as concepções e as práticas tem procurado dar resposta a um conjunto de questões, das quais podem ser destacadas: As práticas dos professores são consistentes com as concepções professadas? Qual a natureza da relação entre as concepções e as práticas? São as concepções que determinam as práticas? São, pelo contrário, as práticas que determinam as concepções? Ou será a relação de uma natureza mais complexa? (Ponte, 1992).

Neste sentido, um dos factores que tem causado polémica na investigação sobre as crenças e concepções dos professores, refere-se às possiveis relações entre concepções e práticas docentes.

No que diz respeito à educação de infância, mais do que identificar grupos de investigação que apontem para resultados esclarecedores sobre as divergências entre concepções e práticas pedagógicas, é possível identificar a existência de investigações que exploram de forma mais ou menos aprofundada esta relação, viabilizando estudos acerca das dissemelhantes variáveis que representam diferentes formas de pensar e agir dos educadores de infância.

Buehl & Beck (2015) realizaram uma análise sobre um conjunto vasto de investigações e consequentemente, apresentam uma visão actual sobre as possíveis variáveis encontradas na relação concepções-acção, verificando assim que as concepções dos professores podem estar relacionadas com as suas práticas.

Para além disso, as mesmas autoras ressaltam a existência de incongruências nestas relações bem como estudos que evidenciam que as crenças manifestadas ou defendidas pelos professores não se encontram presentes nas práticas observadas, evidenciando professores que não envolvem nas suas práticas as concepções por si defendidas (Lee, 2009; Liu, 2011 citados por Buehl & Beck, 2015:66).

Assim sendo, apresentamos um quadro no qual de forma sucinta podemos observar a análise realizada por Buehl & Beck sobre o tipo de relação existente entre crenças e práticas.

Figura 9: A relação existente entre crenças e práticas docentes (Elaboração própria)



Analisando o quadro acima, verificamos que de acordo com Buehl & Beck (2015), as relações existentes entre crenças e práticas apresentam perspectivas dissemelhantes, ou seja, existem situações onde as crenças influenciam a prática; práticas que influenciam crenças; crenças desconectadas das suas práticas e ainda relações de reciprocidade entre crenças e práticas dos professores embora apresentadas de forma complexa.

Ainda de acordo com as autoras supracitadas, as congruências ou incongruências encontradas em investigações sobre a relação crenças e práticas docente, sofrem alterações com base na experiência (maior experiência docente, maior congruência entre a sua prática e crença) ou no tipo e função das crenças.

As crenças apresentam-se em grupos (ou estão organizadas em crenças derivadas, nucleares ou periféricas) dentro de um sistema de crenças e dessa forma as crenças incompatíveis podem coexistir simultaneamente, dependendo do contexto, do tipo de alunos e até mesmo da natureza do conteúdo trabalhado.

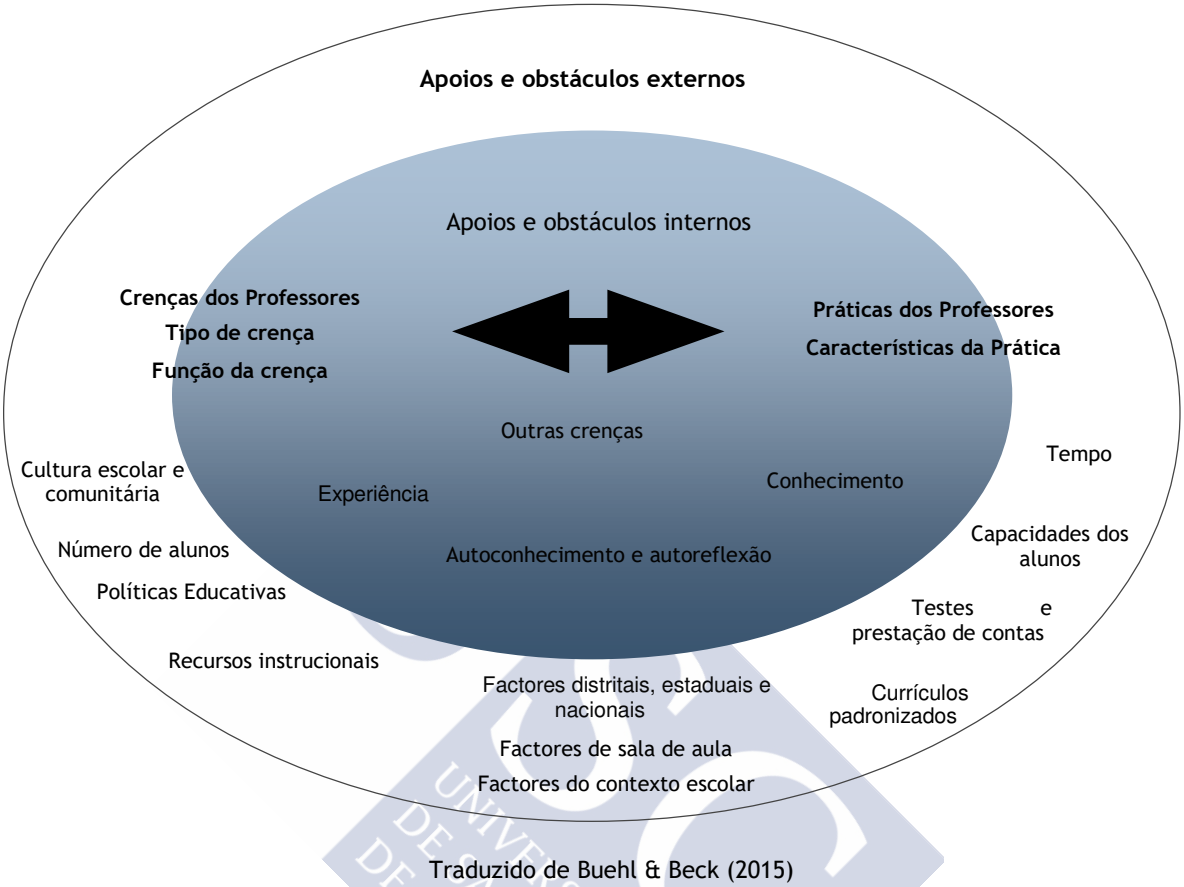
Buehl & Beck (2015:73) mencionam ainda a existência de factores internos (dentro do professor, englobando outras crenças, conhecimentos, experiências bem como niveis de auto-reflexão e conscientização dos professores) e factores externos (os quais podem ser encontrados no ambiente, entre os quais: contexto da aula, contexto escolar, contextos referentes às políticas educativas em todos os níveis admnistrativos, apoios dos pais e colegas).

De acordo com as investigações revistas, estes factores podem apoiar ou dificultar a conexão crença-práctica, influenciando ou condicionando-a. Assim sendo, estes factores funcionam como suportes e/ou obstáculos que professor encontra para a implantação/execução das suas crenças.

Para além disso e, a partir dos resultados apontados nos estudos revistos e baseados nas investigações de Bronfenbrenner (1989), Buehl & Beck (2015) construiram um modelo que representa a transversalidade e os diferentes níveis dos factores internos e externos que sustentam ou impedem a execução ou implementação das crenças docentes nas suas práticas pedagógicas, proporcionando um enquandramento situacional e conceptual das relações existentes entre crença e práctica docente.

Neste sentido e, para melhor compreensão do que foi mencionado acima apresentamos um esquema de Buehl & Beck (2015:74) no qual podemos observar a relação existente entre crenças e práticas dos professores baseada num sistema de apoio e obstáculos internos e externos.

Figura 10: Perspectiva de Buehl & Beck (2015:74) sobre a relação entre crenças e práticas docentes baseada num sistema de apoio e obstáculos internos e externos.



Traduzido de Buehl & Beck (2015)

Observando o esquema acima, elaborado por Buehl & Beck (2015) e traduzido por nós, podemos verificar a existência de factores internos e externos que podem ou não permitir aos professores colocar em práctica as suas crenças.

Nos estudos revistos por estas autoras entre 2008 e 2012, foram identificados vários factores internos nos professores que os podem apoiar ou impedir de colocar as suas crenças em práctica (outras crenças, conhecimento, experiência bem como os níveis de autorefexão e autoconsciência).

Ainda de acordo com estas autoras, as pesquisas sugerem que apesar dos potenciais desafios e obstáculos enfrentados e que permitem activar as suas crenças, os professores podem ser capazes de estabelecer prácticas que reflictam as suas crenças (Buehl & Beck, 2015:78).

Por sua vez, os factores relacionados com o contexto escolar podem ser encarados como um desafio para que os professores agirem de acordo com as suas crenças, no entanto, Bullock (2010) afirma que o mais importante é a forma como os professores compreendem essas barreiras e a sua capacidade de trabalhar de forma criativa dentro das restrições externas.

3.4. Saberes docentes

Perspectivamos o professor como um profissional que possui saberes de variadas matrizes sobre a educação, tendo como principal função educar crianças, jovens e adultos.

Por isso, o saber profissional que orienta a actividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que actuam em diferentes situações e que, portanto, necessitam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias e competências. Deste modo, o saber profissional dos docentes é constituído não por um saber específico mas por vários saberes de diferentes matrizes, origens, incluindo nestes o saber fazer e o saber da experiência.

Esta pluridimensionalidade do saber profissional dos professores é referenciada por Tardif e Gauthier (1996:11), como um "saber docente composto por vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados".

Com efeito, é necesário levantar a seguinte questão: porque motivo o saber profissional dos professores, os saberes docentes, são constituídos por vários saberes? Porque nas suas actividades pedagógicas diárias, os professores planejam, executam o plano didáctico, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as tarefas para os alunos, administar a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina, construindo ainda os instrumentos de avaliação.

Em outras palavras, os professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula e, por isso, necessitam utilizar diferentes saberes necessários à consecução dos objetivos previamente definidos.

Nesta lógica de ideias, Tardif, Lessard & Lahaye (1991: 218) mencionam que:

> a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.

Assim, afirmam os autores, para dar conta dos objectivos traçados, os professores comumente utilizam os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência.

Desta forma, esta mescla de saberes para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar. Ainda relativamente à questão dos saberes dos professores, Pimenta (1999) referencia a questão da construção da identidade profissional, afirmando que essa identidade não é um dado imutável mas sim um processo de construção do sujeito historicamente situado e que ela se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Para Pimenta (1999), a mobilização dos saberes dos professores, referidos por ela como saberes da docência, é um passo importante para mediar o processo de construção da

identidade profissional dos professores. De acordo com a mesma autora, estes saberes são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento – referidos os da formação específica (matemática, história, artes, etc) e, os saberes pedagógicos, compreendidos como os que viabilizam a acção do ensinar. Neste sentido, para Pimenta (1999) as três categorias acima mencionadas identificam o que é necessário saber para ensinar. A autora incorpora ao que denomina saberes do conhecimento, os saberes disciplinares e curriculares identificados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e dá uma conotação especial aos saberes da experiência destacando dois níveis: os saberes da experiência dos alunos – futuros professores, construídos durante a vida escolar e os saberes da experiência produzidos pelos professores no trabalho pedagógico quotidiano.

Gauthier et al., (1998), Tardif, Lessard e Lahaye (1991) que vivenciam uma outra realidade escolar, apresentando uma significativa produção no campo dos saberes dos professores. Partindo da afirmação de que o ensino é um ofício universal, portador de uma longa história e com origem que remonta à Grécia antiga, Gauthier et al. (1998) sustentam que este ofício ainda mantem hoje em dia um papel fundamental para as sociedades humanas.
Entretanto, apesar desta longevidade do ofício de ensinar, "mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos" (Gauthier et al, 1998:17).

Neste sentido, apresentamos o quadro abaixo no qual podemos encontrar a categorização dos saberes docentes a partir das perspectivas de Shulman (1986), Tardif (1991), Gauthier et al., (1998) e Pimenta (1999).

Quadro 21: Categorização dos saberes docentes (Elaboração própria)

Shulman (1986)	Tardif (2002)	Gauthier et al. (1998)	Pimenta (1999)
Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada Conhecimento curricular Conhecimento pedagógico	Saberes da formação profissional Saberes das disciplinas Saberes curriculares Saberes da experiência	Saberes disciplinares Saberes curriculares Saberes das Ciências da Educação Saberes da tradição pedagógica Saberes experienciais Saberes da ação pedagógica	Saberes da experiência Saberes do conhecimento Saberes pedagógicos

Pontos comuns
Investigar a mobilização dos saberes nas acções dos professores;
Os docentes como sujeitos possuidores de histórias de vida pessoal e profissional, mobilizadores e produtores de conhecimentos e saberes no exercício da **práxis.**

De acordo com o esquema anterior, um dos saberes que os autores citados apontam como saberes indispensáveis ao ensino são os saberes da experiência. No entanto, entre eles existem algumas diferenças que serão apresentadas de seguida.

3.4.1. Lee Shulman

O primeiro autor que destacamos e que tem contribuído para o progressivo fortalecimento do campo educacional dos saberes docentes é Lee Shulman que como pesquisador do programa knowledge base, tem sido referência para as reformas educativas, não somente norte-americanas mas também estrangeiras, dada a influência dos seus trabalhos nas pesquisas e nas políticas de outros países.

Ao debruçar-se sobre o knowledge base, Shulman (1986) revela que a essência dos programas de formação nas reformas educacionais e dos programas de avaliação e certificação de professores consistia tão somente agrupar habilidades, conhecimentos disciplinares e pedagógicos necessários à realização das atribuições docentes num determinado contexto de ensino.

Para o autor, a ênfase das pesquisas que têm servido de referência para os programas de formação e certificação docente é em como os professores administram as suas aulas, organizam as actividades, determinam tempos e turnos, estruturam tarefas, fazem críticas e elogios, formulam os níveis de suas questões, planificam aulas e julgam o entendimento geral dos alunos.

Shulman (1986) distingue três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor, entre as quais: subject knowledge matter (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada); pedagogical knowledge matter (conhecimento pedagógico da matéria) e curricular knowledge (conhecimento curricular).

Quadro 22: Tipos de conhecimento de acordo com Shulman (Elaboração própria)

Tipos de conhecimento	Características
Conhecimento do conteúdo (subject knowledge matter)	"o subject knowledge matter refere-se às compreensões do professor acerca da estrutura da disciplina, de como ele organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será objeto de en- sino. Essa compreensão requer ir além dos fa- tos e conceitos intrínsecos à disciplina e pres- supõe o conhecimento das formas pelas quais os princípios fundamentais de uma área do conhecimento estão organizados. Assim, o domínio da estrutura da disciplina não se resu- me tão somente à detenção bruta dos fatos e conceitos do conteúdo, mas também à com- preensão dos processos de sua produção, re- presentação e validação epistemológica, o que requer entender a estrutura da disciplina com- preendendo o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo" (Almeida & Biajone, 2007:287-288).
Conhecimento pedagógico (pedagogical knowledge matter)	"um conjunto de formas alternativas de representação que encontram origem tanto na pesquisa como nos saberes oriundos da prática docente. O knowledge base vai, além do conhecimento da disciplina por si mesma, para uma dimensão do conhecimento da disciplina para o ensino. Para o autor, a chave para distinguir a base do conhecimento do ensino repousa na interseção de conteúdos e pedagogia, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos" (Almeida & Biajone, 2007:288).
Conhecimento curricular (curricular knowledge)	"o curricular knowledge dispõe-se a conhecer a entidade currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assun- tos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais dis- poníveis relacionados àqueles programas" (Almeida & Biajone, 2007:288).

Através do quadro acima, verificamos que de acordo com Shulman existem três tipos de conhecimento, mais especificamente: conhecimento do conteúdo (subject knowledge matter), conhecimento pedagógico (pedagogical knowledge matter) econhecimento curricular (curricular knowledge).

Perspectiva-se então que este autor apresentar uma concepção do ensino a partir das pesquisas realizadas com professores, tendo como finalidade perceber como se tornaram professores capazes de compreender a disciplina por si, eluciadando-a de novas formas, reorganizando, promovendo actividades e emoções, utilizando metáforas, exercícios, exemplos e demonstrações de forma a que o conteúdo possa ser aprendido pelos alunos.

Deste modo, os estudos realizados permitiram compreender que o ensino começa com um acto da razão, continua com um processo de raciocínio, culmina com o desempenho e, então, reflecte-se mais sobre ele, até que todo o processo se inicie novamente.

Assim sendo, o ensino é tido como compreensão e raciocínio, como transformação e reflexão, ou seja, trata-se de um processo de raciocínio pedagógico em que os professores aprendem a pensar pedagogicamente sobre o conteúdo da disciplina (Almeida & Biajone, 2007:289).

3.4.2. Clermont Gauthier

De acordo com Gauthier et al. (1998), é pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (idem, 1998: 28).

A existência de um reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino é uma das teses defendidas no estudo intitulado "Por uma Teoria da Pedagogia": pesquisas contemporâneas sobre o saber docente, Gauthier et al., (1998).

De acordo com estes autores, ainda se sabe muito pouco sobre os fenómenos inerentes ao ensino e argumentam que ao contrário de outros oficios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda em reflectir sobre si mesmo Gauthier et al., (1998:20).

Segundo os autores, avançar na pesquisa de um repertório de conhecimentos sobre o ensino possibilita-nos enfrentar dois obstáculos que historicamente se interpuseram à pedagogia de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício.

Para Gauthier (1998), o desafio da profissionalização docente é evitar esses dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. Ao admitir que as pesquisas já revelam a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, propõe um ofício feito de saberes. No seu livro "Por uma teoria da Pedagogia", concebe o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório que é utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino.

Do ponto de vista tipológico, o autor classifica os saberes da seguinte forma: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais, saberes da acção pedagógica. No quadro abaixo, apresentam-se estes saberes de forma mais detalhada.

Quadro 23: Tipologia dos saberes de acordo com Gauthier et al., (1998) (Elaboração própria)

Saberes	Características
Saberes disciplinares	Refere-se ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado.
Saberes curriculares	Alusivo à transformação da disciplina em programa de ensino.
Saberes das ciências da educação	Referente ao saber profissional específico que não está directamente relacionado com a acção pedagógica.

Saberes	Características
Saberes da tradição pedagógica	Relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica.
Saberes experienciais	Refere-se aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular.
Saberes da acção pedagógica	Pertencente ao saber experiencial tornado público e testado.

Analisando o quadro supraexposto, verifica-se que de acordo com Gauthier et al., (1998) existem seis saberes e que a existência de um conjunto de conhecimentos reflecte um olhar ressignificado para o professor, que passa a ser encarado como um:

> [...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (Gauthier, 1998:331)

Em suma, Gauthier (1998) relaciona os saberes com as pesquisas e considera que o saber é plural e que este é mobilizado pelos docentes na sua prática quotidiana. Outro autor que analisa a relação dos saberes profissionais na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores é Maurice Tardif, autor que iremos apresentar seguidamente.

3.4.3. Maurice Tardif

Segundo Tardif (2002), a sua perspectiva procura "situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo" (2002:16).

Neste sentido e, através de várias pesquisas e investigações, Tardif (2002) aprofunda os seus conhecimentos sobre o saber docente e apresenta-o através de seis fios condutores.

Quadro 24: Do saber docente aos fios condutores (Elaboração própria)

Fios Condutores	Características
Saber e trabalho	Íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula.
Diversidade do saber	O saber dos professores é plural. Um saber-fazer de origem social.

Temporalidade do saber	o saber é adquirido em diferentes momentos da vida e da carreira profissional.
Experiência do trabalho	Saberes oriundos da experiência do trabalho; é o saber do próprio trabalho dos saberes.
Saberes humanos a respeito de saberes humanos	A ideia de trabalho interactivo, um trabalho em que o trabalhador se relaciona com o seu objecto de trabalho através da interacção humana.
Saberes e formação profissional	Necessidade de repensar a formação dos professores considerando os seus saberes e as realidades específicas de seu trabalho quotidiano.

Para Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos, ou seja, a prática docente integra diferentes saberes que mantêm diferentes relações com estes.

De acordo com o autor, o saber docente pode ser definido como:

> (…) como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (2002:36)

Deste modo, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogéneos, personalizados e situados, carregando ainda as marcas do ser humano. Confirma-se a construção dos saberes docentes em fluxo contínuo entre a vida e a profissão.

Para além disso, nos ensaios de Tardif (2002) observa-se uma valorização da pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando-se a relevância dos saberes da experiência. Também apresenta algumas características dos saberes profissionais segundo a definição de epistemologia da práctica profissional dos professores, compreendida como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Considerando que estes saberes são provenientes de diferentes fontes e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, tipologicamente Tardif (2002) classifica-os de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 25: A tipologia dos saberes de Tardif (2002) (Elaboração própria)

Tipo de saber	Características
Saber da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)	Pode ser compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, engloba os saberes pedagógicos (ciências da educação).

Tipo de saber	Características
Saber disciplinar	Corresponde aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina. São saberes sociais definidos e seleccionados pela instituição universitária e incorporados na práctica docente.
Saber curricular	Refere-se aos discursos, objectivos, conteúdos e métodos a partir dos quaisa instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e seleccionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.
Saber experiencial	Saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Através do quadro supramencionado, supõe-se que a prática docente é constituída por um conjunto de saberes heterogéneos de natureza dissemelhante. Para o autor, as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional que, para existir, precisa dominar, integrar e mobilizar tais saberes, o que é condição sine qua non para a prática.

Para além disso, Tardif (2002) específica a atribuição que dá à noção de saber, ou seja, para o autor e através das suas investigações, compreende que os saberes "dizem respeito aos conhecimentos, às competências, às habilidades e às atitudes dos docentes, em suma, ao saber, ao saber-fazer e ao saber ser" (Idem, 2002:60).

Ainda de acordo com o autor, a práctica docente é uma actividade que mobiliza variados saberes definidos pela relação dos docentes com estes:

> o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas por um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se torna parte integrante de sua consciência prática (Tardif, 2002:14).

Com efeito, o exercício da profissão de professor requer a existência de um corpo sistemático de conhecimentos que não é adquirido única e exclusivamente através da experiência, resultando antes de diferentes fontes que lhe subjazem e com natureza diversa. Deste modo, o autor situa o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual. Para Tardif, "O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber de actores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e transformá-lo" (2002:16).

Na concepção de Tardif (2002) o saber docente é múltiplo e pluriorientado por diversos saberes, originados dos saberes curriculares, das disciplinas, do exercício profissional e da experiência pessoal. A construção da sua práxis profissional está interligada ao sentimento de identidade pessoal, ou seja, como o professor se vê num determinado momento histórico da sua carreira. O autor (2002) afirma ainda que a práxis profissional está interligada ao processo

Saber disciplinar	Corresponde aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina. São saberes sociais definidos e seleccionados pela instituição universitária e incorporados na práctica docente.
Saber curricular	Refere-se aos discursos, objectivos, conteúdos e métodos a partir dos quaisa instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e seleccionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.
Saber experiencial	Saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Através do quadro supramencionado, supõe-se que a prática docente é constituída por um conjunto de saberes heterogéneos de natureza dissemelhante. Para o autor, as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional que, para existir, precisa dominar, integrar e mobilizar tais saberes, o que é condição sine qua non para a prática.

Para além disso, Tardif (2002) específica a atribuição que dá à noção de saber, ou seja, para o autor e através das suas investigações, compreende que os saberes "dizem respeito aos conhecimentos, às competências, às habilidades e às atitudes dos docentes, em suma, ao saber, ao saber-fazer e ao saber ser" (Idem, 2002:60).

Ainda de acordo com o autor, a práctica docente é uma actividade que mobiliza variados saberes definidos pela relação dos docentes com estes:

> o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas por um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se torna parte integrante de sua consciência prática (Tardif, 2002:14).

Com efeito, o exercício da profissão de professor requer a existência de um corpo sistemático de conhecimentos que não é adquirido única e exclusivamente através da experiência, resultando antes de diferentes fontes que lhe subjazem e com natureza diversa. Deste modo, o autor situa o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual. Para Tardif, "O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber de actores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e transformá-lo" (2002:16).

Na concepção de Tardif (2002) o saber docente é múltiplo e pluriorientado por diversos saberes, originados dos saberes curriculares, das disciplinas, do exercício profissional e da experiência pessoal. A construção da sua práxis profissional está interligada ao sentimento de identidade pessoal, ou seja, como o professor se vê num determinado momento histórico da sua carreira. O autor (2002) afirma ainda que a práxis profissional está interligada ao processo de construção da identidade profissional levando em consideração as mudanças que ocorrem e afectam as relações no processo de ensino e aprendizagem e nas lutas e conflitos que permeiam a construção da identidade profissional. Por último e não menos importante, apresentamos o modelo de análise dos saberes docentes (Tardif, 2002).

Quadro 26: Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Formas de integração no trabalho docentes
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a Educação no sentido lato.	Através da história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados.	Pela formação e pela socialização profissionais.
Saberes provenientes da dormação profissionl para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de formação contínua, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes oriundos dos programas e livros didácticos no trabalho.	A utilização de ferramentas dos professores: programas, livros didácticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização de ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2003:63).

Observando o quadro acima, verifica-se que Tardif (2003) procurou reunir todos os saberes que supõe serem verdadeiramente utilizados pelos professores na sua actividade profissional, construídos em tempos diferentes, originários de dissemelhantes e diversificados contextos e que consequentemente interferem directamente na configuração das suas formas de fazer, ou seja, na sua acção pedagógica.

Com efeito, encontramos neste modelo de análise de saberes o modelo para a categorização dos saberes dos professores que fazem parte da nossa investigação.

3.4.4. Pimenta

De acordo com Pimenta (1999), a identidade do professor é construída com base na significação e (re)significação social da profissão, mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a

inovações, porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade (Pimenta & Anastasiou, 2002).

Ainda de acordo com Pimenta (1999), os saberes docentes podem ser categorizados como saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos (observar a tabela abaixo).

Quadro 27: Saberes docentes de acordo com Pimenta (1999) (Elaboração própria)

Tipo de saberes	Características
Saberes da experiência	Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente. Num processo permanente de reflexões sobre sua prática, matizada pela de outrem, seus colegas de trabalho os alunos, textos produzidos por outros educadores. (Pimenta, 1999:20).
Saberes do conhecimento	Os saberes teóricos vão além do conhecimento da simples informação. Dominar o saber teórico significa, além de adquirir informação, trabalhar com elas, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as, produzindo assim novas formas de conhecimento. De maneira geral, os professores têm clareza de que sem os saberes teóricos (conhecimento) não poderão ensinar adequadamente determinada área de conhecimento. No entanto, no dia-a-dia da sala de aula, poucos refletem para que, porque, quando e de que forma (como) ensiná-los e ainda sobre qual o significado que esses saberes teóricos têm na vida de seus alunos.
Saberes pedagógicos	Os saberes pedagógicos são compostos dos saberes da experiência, dos saberes teóricos (conhecimento) e do saber didático-pedagógico, ou seja, é o saber articulado, que é construído pelo professor no cotidiano de seu trabalho, a partir de sua prática social de ensinar. "[...] Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar sobre saberes pedagógicos" (Pimenta, 2005: 26). E na ação, a partir do seu próprio fazer que o professor constrói os saberes pedagógicos, posto que esses saberes referem-se ao como ensinar.

Analisando a tabela acima supracitada, verificamos que de acordo com esta autora existem três tipos de saberes docentes (saberes do conhecimento, saberes da experiência e saberes pedagógicos).

Ainda de acordo com Pimenta (1999:26):

> Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogar e alimentarem suas práticas, confrontado-as.

Neste sentido, os saberes docentes são produzidos por significados que justificam complexidades teóricas e práticas elaboradas. Assim sendo, os saberes efectivam-se para

referendar a identidade docente fundamentadas pela articulação subjetivas como instrumentos permanentes do pensar e do agir.

Para além disso e de acordo com esta autora, os saberes docentes são conhecidos na prática de ensino, quando exercidos na sua plenitude e no firmamento das intuições que lhe garantam espaço e tempo contextualizado à realidade social que as circundam. Os mesmos visam à construção de conhecimento acrescido de complexas experiências geradoras de novos conhecimentos atendendo à especificidade própria do ensino-apredizagem, reconhecendo que não necessariamente se fazem nos limites de sala de aula, pois é local de ensino-apredizagem precisa, antes de qualquer coisa, ultrapassar a sala de aula criando interaçcões entre conhecimentos contextuais.

Nesta perspectiva, existe a necessidade de procurar estratégias que posssibilitem uma maior reflexão dos professores sobre o ensino e a prática docente.

Inspirada na teoria de Tardif (2000), Pimenta (1999) discute a formação inicial dos professores a partir da construção de sua identidade e dos saberes da docência. Segundo a autora, além de conferir uma habilitação legal para o exercício da docência, espera-se do curso de formação inicial que forme o professor ou que colabore para sua formação, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino e da realidade social a fim de que, a partir da própria atividade, os académicos constituam e transformem "seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores" (Pimenta, 1999:18).

Ainda segundo Pimenta (1999), a construção da identidade do professor emerge em dado contexto e momento histórico como resposta às necessidades que estão postas pela sociedade.

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto actor e autor, confere à actividade docente no seu quotidiano a partir de seus valores, da sua história de vida, das suas representações, dos seus saberes, das suas angústias, e seus anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 1999: 19).

Pimenta (1999) considera que o primeiro passo na construção da identidade do professor em formação é mobilizar os saberes da experiência. Para a autora, o desafio da formação inicial é colaborar no processo de transformação da identidade dos alunos que se vêem como alunos para uma identidade de verem-se como professores.

Dessa forma, Pimenta resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de re-elaboração dos saberes iniciais em confronto com sua práctica vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Percebe-se que essa tendência reflexiva vem se apresentando como um novo modelo na formação de professores, estes como sujeitos de um saber e de um fazer.

No entanto, a autora afirma que os saberes da experiência não são suficientes, ou sejam é necessário agregar aos mesmos, o conhecimento específico que o futuro professor deverá ensinar. Os saberes pedagógicos são também apontados por Pimenta como indispensáveis aos saberes da docência: é o saber ensinar e ressalta ainda que na formação dos professores esses saberes têm sido trabalhados em blocos desarticulados, o que pode ser superado se forem

construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, quando a prática social da educação é tomada como ponto de partida (e de chegada), o que possibilita uma ressignificação no saberes na formação dos professores, isto porque como afirma Pimenta (1999:26) "O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer".

3.5. Revivendo o saber docente através de histórias de vida

> Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. (...) A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora a nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (Bosi, 1994: 55).

Bogdan e Biklen (1994) defendem que as histórias de vida são muito utilizadas na área das ciências sociais, tendo como objectivo o registo da história de vida, permitindo ainda compreender aspectos básicos do comportamento humano.

Por sua vez, no campo da educação Nóvoa e Finger observam que:

> a introdução do método biográfico no domínio das ciências da educação não provocou grandes debates teóricos e epistemológicos; menos impregnadas do que as outras ciências sociais por uma perspectiva positivista, as ciências da educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância do método biográfico, que se veio a revelar não apenas um instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento de formação (1988:12).

Assim sendo, esta abordagem tem permitido uma escuta mais atenta das narrativas de professores sobre aspectos de sua formação. Para Nóvoa (1992), a utilização das histórias de vida ou do método biográfico integra uma linha inovadora de estudos que têm favorecido a busca de uma nova epistemologia da formação. Demarcado por esse autor, mais especificamente, a partir da publicação de um livro de Gaston Pineau intitulado "Vidas das histórias de vida" (1980), o método biográfico no domínio das ciências da educação, em especial nos estudos sobre a formação de professores, tem sido usado mais recentemente a partir da década de 90.

As histórias de vida procuram ainda reconstituir a carreira dos sujeitos, dando ênfase ao papel dos acontecimentos marcantes e indivíduos que causaram impacto significativo na sua vida. São também consideradas como uma forma de investigação na qual o objecto de análise é o próprio sujeito e o objectivo é o conhecimento dele mesmo e, a compreensão do seu processo educativo.

Na mesma lógica de ideias, Josso (2002) menciona que as histórias de vida permitem aceder a recordações consideradas pelo narrador como experiências significativas das suas aprendizagens, à sua evolução nos itinerários socioculturais e às representações que construíram de si e do seu meio humano e natural.

Reforçando esta linha de ideias Brandão (2007), menciona que as histórias de vida permitem captar:

> o que escapa às estatísticas, às regularidades objetivas dominantes e aos determinismos macrossociológicos, tornando acessível o particular, o marginal, as rupturas, os interstícios e os equívocos, elementos fundamentais da realidade social, que explicam por que é que não existe apenas reprodução, e reconhecendo, ao mesmo tempo, valor sociológico no saber individual (2007:10).

Assim sendo, e devido aos objectivos da nossa investigação optou-se pela abordagem biográfica (expressão genérica ligada a outra mais comum: histórias de vida) dada a sua pertinência face ao objecto de pesquisa, isto porque como afirma Nóvoa (1992:1115), "um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação".

Este tipo de abordagem permite a compreensão de um modo global e dinâmico das interacções que aconteceram entre as várias dimensões de uma vida. Ainda de acordo com o mesmo autor (1992:116), através das histórias de vida capta-se a forma "como a pessoa se transformou, colocando em evidência o modo como mobilizou os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num "diálogo com os seus contextos".

Goodson (2008:24) ressalta também as potencialidades e necessidades de aprofundamento do uso de métodos do tipo biográfico, afirmando que:

> a experiência das pessoas deve ser encarada como o ponto de partida da inquirição científica, mas esta deve ir para alem daquilo que é microscópico e anedótico. Efectivamente precisamos de perceber que as experiências vividas pelas pessoas estão ligadas de forma dialéctica às relações sociais da sociedade em que elas estão inseridas.

Minayo (1999, citado por Gonzaga, 2006:78) considera que a principal função das histórias de vida é:

> retratar experiências vividas, mas também as definições dadas por pessoas, grupos ou organizações. Pode ser escrita ou verbalizada e compreende os seguintes tipos: a história de vida completa, que retrata todo o conjunto da experiência vivida; e a história de vida tópica, que focaliza uma etapa num determinado setor da experiência em questão.

Podemos ainda dizer que as histórias de vida dos professores têm ocupado de forma significativa os autores da investigaçao educacional. Como exemplo disso, temos o trabalho coordenado por Nóvoa (1995), no qual se reúnem os contributos de algumas das referências incontornáveis deste domínio. Este autor propõe uma síntese da produção existente no âmbito da abordagem biográfica. Destes destacam-se os que se ocupam essencialmente com o ciclo de vida dos professores, com particular ênfase para a proposta de Huberman (1995), e considerações metodológicas de Holly (1995). Outros autores do domínio da educação têm vindo a debruçar-se sobre a temática do ciclo de vida dos profissionais da educação.

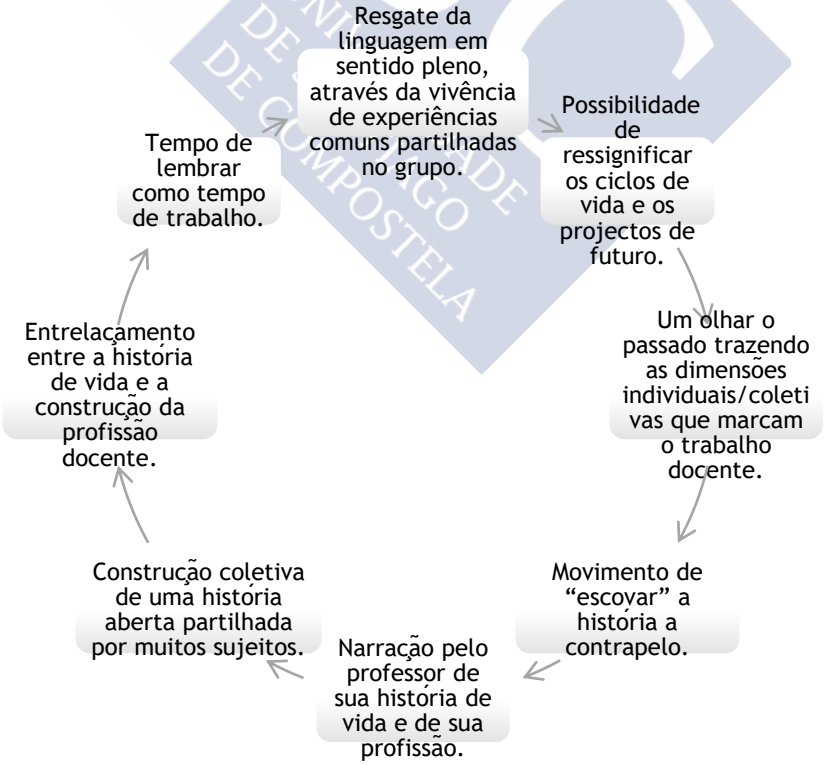
De acordo com Nóvoa (1992), a identidade profissional vai sendo construída entre a relação indissociável que se estabelece entre o universo profissional e os outros universos socioculturais.

Neste sentido e, com base na existência desta interacção (entre o individual e sociocultural) a escolha da estratégia metodológica de histórias de vida considerou-se como a mais adequada por possibilitar uma reflexão com articulação entre estas duas dimensões. É uma abordagem que permite compreender de forma global e dinâmica as interacções que foram acontecendo nas diversas dimensões da vida. É com este pano de fundo que se tomaram as opções metodológicas, que serão apresentadas no marco empírico.

Com efeito, podemos dizer que as as histórias de vida assumem uma conotação de memória-infinito, contudo, constituem, na verdade, uma memória-fragmento, porque representam uma selecção; dentre muitos acontecimentos que poderiam ser alvo de lembranças, alguns são especialmente mencionados e registrados. O indivíduo que recorda traz do passado aspectos que só a ele são significativos em um conjunto comum. São esses fragmentos que vão constituindo os ciclos que marcam a existência. Ciclos que são interdependentes e que se interpenetram, que vêm e que vão. Os relatos das lembranças apontam para estes ciclos como períodos de tempo densos de acontecimentos que se articulam com fios condutores.

De acordo com Bragança (2001) podemos encontrar algumas pistas de princípios e de possibilidades metodológicas num trabalho que articula memória/histórias de vida e a formação contínua de professores (observar o quadro seguinte).

Figura 11: A formação contínua dos professores (Elaboração própria)



Fonte: Bragança (2001:113).

Observando o quadro da página anterior, podemos compreender de que forma o saber docente pode ser revivido através da história de vida e consequentemente percebemos a relevância da memória, isto porque como menciona Zilberman (2005:1):

> memória constitui, por definição, uma faculdade humana, encarregada de reter conhecimentos adquiridos previamente. Seu objeto é um antes experimentado pelo indivíduo, que o armazena em algum lugar do cérebro, recorrendo a ele quando necessário. Esse objeto pode ter valor sentimental, intelectual ou profissional, de modo que a memória pode remeter a uma lembrança ou recordação; mas não se limita a isso, porque compete àquela faculdade o acúmulo de um determinado saber, a que se recorrem quando necessário.

Conforme a citação do autor acima, a memória refere-se aos sentimentos, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente, o dispositivo em que informações podem ser registradas, conservadas e, posteriormente, recuperadas, como no caso do exercício de escrever a sua narrativa de vida profissional.

Neste sentido, a "memória confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e o futuro (mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo)" (Chauí, 2000:64). Percebe-se então a necessidade de falar da família, das escolas em que trabalhou ou estudou, dos professores e dos alunos com quem conviveu, dos métodos de ensino, das experiências acumuladas ao longo da vida.

Podemos ainda dizer que a memória consiste na capacidade de resgatar, armazenar e manipular informações provenientes de interacções entre o cérebro e o corpo, de todo o organismo e o mundo. É a base de nossos sentimentos ou de qualquer atitude quotidiana, variando conforme os diferentes períodos da vida, sendo que estes períodos estão intimamente relacionados com a aprendizagem uma vez que a aprendizagem é a aquisição de conhecimentos e a memória é o resgate desses conhecimentos. Após certo tempo, a memória é como uma viagem mental no tempo, ou seja, lembrar o que aconteceu no passado e, ao mesmo tempo, ressignificá-la no presente.

Com efeito, através das narrativas de histórias de vida é possível revelar inúmeros elementos que compõem o pensar e o agir do professor, como na realidade ele é, pois a reconstrução da dinâmica dessas histórias parece se concretizar com a narrativa.

De acordo com Fontoura,"a tomada de consciência opera-se através do assumir da palavra, do refletir sobre o seu discurso" (1992:193).

Assim, quando o professor narra a sua história, organiza as suas idéias e reconstrói as suas experiências, abrindo, dessa forma, espaços para uma auto-análise, criando bases para a compreensão da sua própria prática.

Para além disso, o professor retoma alguns sentidos ao longo da sua trajectória e passa também a redefini-los, a reorientá-los e, principalmente, a construir novos sentidos para essa mesma história. A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma atitude reflexiva, identificando factos que realmente fazem parte da sua própria formação. Partilhar histórias de vida permite, a quem conta a sua história, reflectir e avaliar um percurso,

compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e re-aprendendo com ele.

Por sua vez, quem ouve (ou lê) a narrativa, pode compreender que a sua própria história entrecruza- se de alguma forma (ou em algum sentido ou lugar) com aquela narrada (e/ou com outras). Além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências que as que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras.

Em suma, as narrativas de histórias de vida de professores não se apresentam como momentos idílicos, em que sujeitos individuais, pelo simples acto de ouvirem e falarem sobre suas histórias, acabam por acreditar que esse acto, por si só, lhes asseguraria momentos formativos. Na verdade, essas narrativas precisam constituir-se em espaços colectivos de socialização e de confronto, essenciais para um pensar reflexivo e compartilhado das diferentes trajectórias.

São as narrativas de formação que podem, de uma certa forma, potencializar práticas de formação em que seja assegurado ao professor ser mais do que um mero consumidor de uma infinidade de informações, repassadas a si em cursos de capacitação ou em reciclagens. As pesquisas pautadas nas narrativas de formação podem permitir a superação de uma práctica, tradicionalmente exercida por pesquisadores adeptos do paradigma positivista de compreender a ciência, os quais teorizam sobre o professor e sobre a sua prática, sem, no entanto, admitir ser possível que esse professor possa também ser o sujeito teorizador de si próprio e de sua experiência.

Com efeito, a história de vida, utilizada em pesquisas pode ser considerada como sendo uma alternativa de autoformação, na medida em que cria um espaço para que as pessoas envolvidas (na interação narrativa - oralização e escuta) possam relembrar, remirar e falar sobre as suas práticas, tentando refletir, compreender e inter-relacionar idéia e sentimentos que, antes, nunca tinham sido expressados e, muitas vezes, nem sequer percebidos, como iremos ver mais adiante no marco empírico.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

PARTE II
REFERENCIAL METODOLÓGICO

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO IV
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA E SEU DESENVOLVIMENTO

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Capítulo IV: Investigação empírica e seu desenvolvimento

4.1. Objectivos e justificação da investigação

Nesta investigação pretende-se recorrer a um procedimento metodológico que permita reflectir em torno de um conjunto de objectivos que possibilitem a identificação e análise das concepções e práticas dos educadores de infância relativamente à literatura para a infância.

Deste modo, formulou-se para este estudo a seguinte questão de partida: Que concepções têm os educadores de infância sobre a literatura para a infância e qual o papel atribuído na sua prática pedagógica?"

Apresentam-se então questões específicas sobre as concepções e práticas dos educadores de infância relativamente à literatura para a infância, como se pode verificar no quadro da página seguinte.

Quadro 28: Questões específicas da investigação (Elaboração própria)

Concepções	Práticas
Conhecer as concepções dos educadores de infância sobre a literatura para a infância e o seu uso nas aulas de Educação infantil.	Compreender o papel que a literatura para a infância desempenha na rotina diária das salas de actividades; A forma como a literatura para a infância é utilizada, quais os seus objectivos, como organizam o trabalho e o grupo de crianças, quais os critérios subjacentes na escolha de obras literárias, sua proveniência e caracterização dos livros que constituem o acervo bibliográfico da sala. Averiguar coerência ou incorência entre o pensamento e a acção.

Observando o quadro acima, verifica-se que a presente investigação tem como principal objectivo conhecer as concepções que os educadores de infância possuem sobre a literatura para a infância bem como observar as práticas relacionadas com este género literário na rotina da sala de actividades. Com efeito, considera-se fundamental conhecer a importância concedida à literatura para a infância na prática pedagógica dos educadores de infância e averiguar especificamente como, quando e onde a utilizam, identificando ainda as suas finalidades.

Pretende-se ainda identificar e analisar as estratégias utilizadas pelos educadores de infância para contar, ler ou representar histórias de diferentes tipologias (narrativas, poesia, trava-línguas, entre outros), os critérios utilizados na aquisição ou leitura de livros, o tipo de

suporte utilizado habitualmente, os materiais identificados como indispensáveis para a leitura de livros infantis a forma como organizam o grupo, a utilização de um espaço especifico para a concretização deste tipo de actividade, a existência ou não de um trabalho cuidado na escolha de material bem como a organização do acervo bibliográfico.

Consideramos ainda relevante averiguar como a história de vida poderá relacionar-se com as suas concepções e práticas em relação à literatura para a infância na sua formação pessoal e profissional. Nesta lógica de ideias, é também relevante averiguar as preocupações dos educadores de infância no que diz respeito às últimas publicações na área da literatura para a infância bem como verificar quais os objectivos subjacentes à actividade em que a literatura para a infância é utilizada.

Com efeito, e tendo exposto os objectivos e a justificação da presente investigação, começamos por descrever o processo e a sequência da investigação, justificando e fundamentando os seus pontos estruturais, articulando-os em diferentes pontos, entre os quais: a metodologia e a estratégia de abordagem escolhida; as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados; o processo de análise e interpretação dos dados biográficos bem como conceptuais; o tratamento, análise e interpretação de dados das observações das práticas docentes e seu contexto; o percurso da investigação.

4.2. Metodologia escolhida e justificação da sua aplicação

> O investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência. (...) Este ponto de partida é apenas provisório, como um acampamento-base que os alpinistas constroem para prepararem a escalada de um cume e que abandonarão por outros acampamentos mais avançados até iniciarem o assalto final (Quivy e Campenhoudt, 2003:31).

A investigação qualitativa pode ser definida como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994:16):

> os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Neste sentido, torna-se pertinente mencionar e analisar as principais características da investigação de natureza qualitativa.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que as principais características da investigação qualitativa são: a situação natural que constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados; a sua primeira preocupação é descrever e só

secundariamente analisar os dados; a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final; os dados são analisados intuitivamente, como fossem reunidos, em conjunto, todas as partes de um puzzle; diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao "porquê" e ao "o quê".

Por sua vez, Moreira (2002) aponta seis itens como sendo as principais características da metodologia qualitativa, entre as quais: a interpretação como foco, ou seja, existe um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes; a subjetividade é enfatizada e o foco de interesse é a perspectiva dos informantes; a flexibilidade na conduta do estudo, isto é, não há uma definição a priori das situações; o interesse é no processo e não no resultado, segue-se uma orientação que pretende entender a situação em análise; o contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; o reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

Para além disso, os métodos qualitativos empregam, na sua generalidade, procedimentos interpretativos, não experimentais, com valorização dos pressupostos relativistas e a representação verbal dos dados (privilegia a análise de caso ou conteúdo), por contraposição à representação numérica, à análise estatística, à abordagem positivista, confirmatória e experimental proporcionada pelos métodos quantitativos. Nesta lógica de ideias e através dos autores supracitados (Bogdan e Biklen,1994; Moreira, 2002; Quivy e Campenhoudt, 2003), decidimos optar por uma metodologia de enfoque qualitativo, já que esta decisão pode e deve ter em conta os resultados que podem advir da sua escolha e utilização, na medida em que estes permitem uma maior aproximação da realidade investigada.

O principal objectivo desta investigação é compreender as concepções e as práticas de duas educadoras de infância em relação à literatura para a infância e dinamização da hora do conto, procurando através da trajectória vital e da práxis individual dos sujeitos investigados as suas bases conceptuais e consequentemente suas implicações na práctica pedagógica.

Com efeito, a investigação assume um enfoque qualitativo, podendo ser enquadrada no contexto do estudo de casos, tendo como estratégia de abordagem e acesso de dados as histórias de vida. Esta investigação possui ainda carácter indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e conhecimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses. Embora este método seja menos estruturado proporciona, todavia, uma interacção mais extensa e flexível entre o investigador e os entrevistados.

O investigador é, portanto, mais sensível ao contexto, o que significa que este método permite trabalhar com a subjectividade e com as possibilidades quase infinitas de exploração que a riqueza dos detalhes pode proporcionar, o que vai ao encontro do que esta investigação pretende alcançar, ou seja, conhecer mais detalhadamente as concepções que os educadores de infância possuem sobre a literatura para a infância bem como averiguar se estas concepções vão ao encontro das suas práticas no seu contexto de trabalho.

Em suma, para responder a esta problemática investigativa, este estudo será encarado como um trabalho de exploração, descrição e interpretação, tendo por isso um pendor qualitativo, isto porque pretende-se desenvolver uma investigação que permita conhecer as

concepções e importância que os educadores de infância atribuem à literatura para a infância na sua prática pedagógica bem como averiguar as suas práticas ou seja, como, quando e onde a utilizam e quais as suas finalidades.

4.3. Método de Trabalho

4.3.1. O Estudo de Caso

> Confronted with a mountain of impressions, documents, and field notes, the qualitative researcher faces the difficult and challenging task of make sense of what has been learned. I call making sense of what has been learned the art of interpretation (Denzin, 1994: 500).

Numa investigação de carácter qualitativo podemos recorrer a diferentes métodos, no entanto, devido aos objectivos e à questão colocada como ponto de partida na investigação, decidimos optar pelo Estudo de Caso, isto porque pretendemos compreender os fenómenos à luz da pessoa estudada, sendo estes fenómenos contemporâneos e estando inseridos no seu contexto real (Yin, 1994). Esta decisão está alicerçada nas potencialidades de exploração, descrição e compreensão de acontecimentos ou fenómenos complexos, configurados por múltiplos factores (Yin, 1989; Stake, 2005), que um estudo de caso pode oferecer.

Neste sentido, consideramos relevante apresentar as perspectivas de alguns autores sobre a definição de estudo de caso e consequentemente a sua importância num estudo de enfoque qualitativo.

Quadro 29: Definição de Estudo de Caso (Elaboração própria)

Autores	Definição de Estudo de Caso
Yin	"é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos" (Yin, 2010:39).
Bell	"define o estudo de caso como um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos (Bell, 2014: 10).
Ponte	"uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse" (Ponte, 2006:2).
Gil	"estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objectos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado" (Gil, 2007:72).
Stake	"estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade" (Stake, 2005:11).

Através das perspectivas dos autores supracitados (Yin, 2010; Bell, 2014; Ponte, 2006; Gil, 2007; Stake, 2005), podemos deduzir que o estudo de caso tem como objecto de investigação uma unidade particular que pode ser uma pessoa, um grupo, um acontecimento, uma organização, uma comunidade.

Por sua vez, Von Wright (1987), distingue os estudos de caso que têm como finalidade identificar as relações causa-efeito e ainda os que pretendem compreender a experiência humana, sendo que esta última corresponde à nossa intenção, isto é, pretendemos explorar as relações entre histórias de vida, concepções e práticas dos educadores de infância. Para além disso, é ainda relevante ressaltar os diferentes tipos de estudo de caso bem como as suas principais características. No que diz respeito à sua tipologia e devido à pesquisa realizada, verificamos a existência de dissemelhantes classificações, no entanto, iremos apenas ressaltar as que nos parecem fundamentais, para assim enquadrar a nossa investigação. Yin (1989), apresenta-nos um critério de classificação do qual emergem quatro tipos diferentes de estudos de caso, como se pode verificar no quadro abaixo.

Quadro 30: Tipos de Estudos de Caso segundo Yin (1989) (Elaboração própria)

Tipo de Estudo de Caso	**Descrição**
Explicativo	Incide na explicação de forças que originam o fenómeno estudado e busca identificar redes plausíveis de causas que o afecta.
Descritivo	Procura documenta o fénomeno de interesse.
Exploratório	Investiga fenómenos pouco conhecidos para assim identificar variáveis relevantes, gerando hipóteses para investigações futuras mais alargadas.
Avaliativo	Tem como finalidade predizer os resultados de um fenómeno e prever situações e comportamentos resultantes do fenómeno.

Por sua vez, Stake (2005) propõe uma tipologia de estudos de caso que integra e distingue três tipos:

Quadro 31: Tipologia de Estudos de Caso (Elaboração própria)

Tipo de Estudo de Caso	Descrição
Intrínseco	Tem como objectivo estudar uma situação específica na sua particularidade e complexidade, ou seja, é importante compreender exclusivamente o caso particular, sem relação com outros casos ou outras problemáticas mais abrangentes.

Instrumental	Aprofundar e compreender melhor um tema que é o objecto de estudo ou para entender melhor fenómenos externos.
Colectivo	Utiliza vários casos para, através da sua comparação, conseguir um conhecimento mais profundo sobre um fenómeno ou uma situação real. Trata-se de um estudo intensivo de vários casos.

Para além da sua tipologia, é ainda pertinente apresentar as principais características do estudo de caso. Segundo Amado (2009), o estudo de caso apresenta duas características fundamentais, mais especificamente a abordagem do que se pretende estudar no interior de determinado contexto, seja este social, cultural, espacial, ou outro; a finalidade de compreender as suas especificidades. Ainda de acordo com o mesmo autor e referindo a perspectiva de Ludke & André (1986), apresentamos as principais características do estudo de caso de cariz qualitativo (ver o quadro abaixo).

Quadro 32: Principais características do Estudo de Caso (Ludke & André, 1986) (Elaboração própria)

Metodologia	**Principais Características**
Estudo de caso	Visa a descoberta. Dá ênfase à interpretação em contexto. Pretende reproduzir a realidade de forma completa e profunda. Utiliza diferentes fontes de informação. Possibilita generalizações naturalistas e ecológicas. Procura representar os diferentes pontos de vista, por vezes em desacordo, presentes em determinada situação.

Com efeito, e tendo em conta que um "estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objectos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado" (Gil, 2007: 72), a presente investigação incide sobre o estudo de caso colectivo, isto porque pretendemos compreender como as histórias de vida de duas duas educadoras de infância se relacionam com as suas concepções e práticas nas nas suas salas de actividades juntamente com os seus grupos em torno da literatura para a infância.

Assim sendo, apresentamos de seguida um quadro no qual pode ser encontrada a correlação existente entre a tipologia de caso de estudo seleccionado e os objectivos da nossa investigação.

Quadro 33: Tipologia de estudo de caso de acordo com vários autores (Elaboração própria)

Autores	Tipologia
Stake (1998)	Colectivo e instrumental.
Yin (1989)	Descritivo e explicativo.
Patton (1980)	Caso típico.
Von Wright (1987)	Compreensão da experiência humana-educativa.

Observando o quadro acima e devido à utilização do enfoque qualitativo, utilizamos como técnica de recolha de dados a observação da práctica docente, na modalidade de observação participante; desenvolvemos ainda entrevistas individuais e em profundidade, de acordo com duas modalidades: entrevista biográfica (semiestruturada) e entrevista focalizada (abordando concepções e representações da prática docente).

Com efeito, as estratégias, bem como as técnicas de recolha de dados e a análise de conteúdo realizadas serão devidamente apresentadas e explicadas nos pontos seguintes.

4.3.2. A História de Vida como Estratégia de Abordagem

> A experiência das pessoas deve ser encarada como o ponto de partida da inquirição científica, mas esta deve ir para alem daquilo que é microscópico e anedótico. Efectivamente precisamos de perceber que as experiências vividas pelas pessoas estão ligadas de forma dialéctica às relações sociais da sociedade em que elas estão inseridas (Goodson, 2008:24).

Na nossa investigação decidimos utilizar como estratégia de acesso ao estudo de caso a denominada história de vida, isto porque este tipo de abordagem possui características pertinentes, ou seja, permite-nos aceder a informação de forma directa para conhecer de forma mais aprofundada o processo educativo bem como as opções pedagógicas e as suas origens conceptuais bem como nos possibilita compreender e acompanhar as experiências e vivências, a trajectória vital e desenvolvimento da identidade profissional dos sujeitos investigados.

Quadro 34: Tipologia da História de vida (Nóvoa, 1992) (Elaboração própria)

Tipologia	Objectivos
1-Investigação *versus* pessoa (do professor)	**Essencialmente teóricos.**
2- Investigação *versus* práticas (dos professores)	**Essencialmente teóricos.**

Tipologia	Objectivos
3-Investigação *versus* profissão (de professor)	Essencialmente teóricos.
4-Formação *versus* pessoa (do professor)	Essencialmente práticos.
5-Formação *versus* práticas (dos professores)	Essencialmente práticos.
6-Formação *versus* profissão (de professor)	Essencialmente práticos.
7-Investigação-formação *versus* práticas (do professor)	Essencialmente emancipatórios.
8-Investigação-formação *versus* práticas (dos professores)	Essencialmente emancipatórios.
9-Investigação-formação *versus* profissão (de professor)	Essencialmente emancipatórios.

Observando o quadro supraexposto, podemos dizer que a nossa investigação pode ser encontrada na tipologia dois, isto é, história de vida com objectivos essencialmente teóricos relacionados com a investigação versus práticas (dos professores) isto porque é a tipologia que mais se aproxima dos objectivos que pretendemos alcançar nesta investigação, ou seja, temos como finalidade compreender e identificar as concepções e práticas de duas educadoras de infância relativas à literatura para a infância. Com efeito, podemos dizer que os objectivos desta investigação bem como as suas particularidades metodológicas e técnicas de recolha de dados fundamentam-se através de entrevistas em profundidade, apoiando-se ainda nas práticas docentes observadas, verificando assim a coerência ou incoerência existente entre o pensamento e a acção.

Nesta lógica de ideias, Goodson (citado por Nóvoa, 2000) considera relevante e útil dar uso e voz aos professores, permitindo-lhes falar sobre si próprios e das experiências que marcaram a sua vida pessoal e profissional. É neste sentido que as Histórias de Vida são pertinentes, ou seja, permitem contextualizar as opções e a construção identitária, das educadoras estudadas, em relação à história do seu tempo. De acordo com Marshall & Rossman (1999, citados por Afonso 2005:78), "o objectivo é trabalhar sobre testemunhos vividos, ou seja, procura-se recolher, analisar e interpretar as histórias que as pessoas contam sobre as suas vidas".

Por sua vez, Sarmento (1999:20) afirma que "a vida de uma educadora de infância será a intersecção entre a sua história de vida e a história da sociedade em que se move", por isso, "aceder à vida das educadoras de infância será aceder a contextos sociais, históricos e culturais em que se inserem". Isto implicará deixar falar na primeira pessoa, ingressar pela singularidade do individuo e através da sua história melhorar o entendimento da complexidade dos seus percursos enquadrados no tempo e no espaço. Neste sentido e, atendendo ao âmbito do estudo, e por condições de exequibilidade, decidimos optar pelas histórias de vida, dada a sua pertinência face ao objecto de pesquisa, isto porque como refere

Nóvoa (1992:115), "um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação".

Com efeito e, tendo em conta tudo que foi mencionado anteriormente, podemos dizer que a opção metodológica pela abordagem da História de Vida fundamenta-se, por isso, quer na sua pertinência e adequação ao tipo de estudo, quer pelos contributos que este poderá legar, ou seja, permite-nos estudar a relação entre o pensamento e a práxis, possibilitando a compreensão das suas concepções e os constructos de saberes relativos à literatura para a infância, sua utilização e pertinência na rotina diária.

4.3.3. Caracterização da selecção dos sujeitos da investigação

Procedemos à selecção de sujeitos de acordo com os objectivos da nossa investigação, ou seja, sujeitos que fossem licenciados em educação de infância em Universidades diferentes e que tivessem dissemelhantes anos de serviço, para assim averiguar e consequentemente obter dados relevantes sobre suas concepções e práticas.

Neste sentido, contactamos duas educadoras de infância para explicar os objectivos da investigação, solicitando a sua colaboração e estas acederam prontamente ao nosso pedido. As duas educadoras de infância que participaram do estudo possuem formação académica em Universidades diferentes bem como têm anos de serviço distintos, trabalhando em contextos diferentes como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 35: Caracterização dos sujeitos investigados (Elaboração própria)

Características	Educadora A	Educadora B
Idade	35 anos	47 anos
Formação acádemica	Escola Superior de Educação do Porto	Escola Superior de Educação Santa Mafalda (Porto)
Contexto de Trabalho	Instituto Particular de Solidariedade Social	Jardim de infância privado
Tempo de experência profissional	12 anos	25 anos

Observando o quadro supraexposto, constatamos as diferentes características das educadoras de infância que fazem parte da nossa investigação, ou seja, idades diferentes e consequentemente tempo de experiência profissional distintos, formação académica em instituições dissemelhantes, contexto de trabalho diferente e em cidades diferentes.

Consideramos todos os itens acima referidos relevantes pois permitem analisar influências diferentes na construção das suas concepções e vivências no que diz respeito à literatura para a infância.

Consideramos ainda relevante mencionar que as duas educadoras de infância se mostraram sempre receptivas em nos deixar observar a sua práctica docente e permitiram-nos ainda conhecer as suas histórias de vida de forma detalhada.

Em suma, consideramos que através dos sujeitos participantes será possivel obter e analisar dados pertinentes através de trajectórias de vida diferentes, averiguando assim as suas concepções e vivências em torno da literatura para a infância.

4.4.Configuração do cenário: Instrumentos e técnicas de recolha de dados

O estudo de caso qualitativo é uma metodologia de natureza empírica, com uma forte componente de trabalho de campo. O investigador joga um papel fundamental na recolha de dados, que devem ser variados e numerosos. Yin (1989) considera mesmo que a principal força do estudo de caso lhe advém da capacidade de lidar com uma grande diversidade de evidência.

Merriam (1988) aconselha a que nos estudos de caso qualitativos sejam utilizadas as três técnicas de recolha de dados indicadas por Patton (1987) para a investigação qualitativa: entrevistas, observações directas e análise documental. Estas técnicas são usualmente indicadas por investigadores que adoptam a abordagem interpretativa (Goetz & LeCompte, 1984; Strauss & Corbin, 1990).

Neste sentido, podemos dizer que as técnicas utilizadas para a recolha de dados e com base na estratégia de história de vida foram as seguintes: entrevista em profundidade e focalizada e observação das práticas docentes; entrevistamos também as crianças para que estas também nos permitissem conhecer a sua opinião sobre as práticas das suas educadoras; observamos, identificamos e analisamos os materiais utilizados pelas educadoras; registo fotográfico das actividades realizadas após a dinamização da hora do conto bem como do espaço destinado à biblioteca bem como à hora do conto.

4.4.1. A entrevista em profundidade

Segundo Gil (2007) pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social, mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

No que diz respeito às entrevistas narrativas, estas caracterizam-se como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Este tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social (Jovchelovich & Bauer, 2002).

Com efeito, decidimos utilizar a entrevista em profundidade como instrumento fulcral para obter informações importantes por parte das educadoras, isto é, conhecer as concepções e a construção dos saberes sobre a literatura para a infância a partir de um conjunto de experiências ao longo da sua vidade: familiar, social, formativa e laboral. Neste sentido, a

entrevista em profundidade que realizamos conta com diferentes temáticas e vertentes que podem ser encontradas no quadro abaixo.

Quadro 36: Tipos de Entrevistas (Elaboração própria)

Classificação da Entrevista	Descrição
Entrevista Biográfica	Técnica que tem como finalidade apreender a singularidade de relatos e experiências vivenciadas pelo sujeito entrevistado ao longo da sua vida através da apresentação de várias questões propostas pelo entrevistador.
Entrevista Focalizada	Proporciona continuidade à entrevista biográfica, no entanto, tem como finalidade focalizar aspectos, temas ou episódios específicos. No caso da nossa investigação utilizamos este tipo de entrevista para conhecer as concepções e vivências em torno da literatura para a infância.

4.4.2. A entrevista biográfica

De acordo com Wengraf (2000:145):

> a vida contada é a forma como o indivíduo se apresenta a si mesmo – tanto na narrativa inicial como nas respostas a perguntas específicas – ao selecionar certos eventos da vida e omitir outros, e por lidar com eles de uma, e não de outra, determinada forma.

Nesta linha de pensamento, decidimos construir um guião de entrevista biográfica que nos permitisse responder às questões que consideramos como objectivos principais desta investigação.

Deste modo, tentamos elaborar um roteiro com sequência lógica de organização que nos permitisse facilitar e organizar a análise dos dados recolhidos assim como a posterior organização narrativa das histórias de vida. Tendo em conta esta intencionalidade, adaptamos a proposta de Martins-Cruz Tomaseto (2015), inspirada em Tardif (2002), Knowles (2004) e Torales (2006).

Assim sendo, a estrutura da entrevista biográfica baseou-se em três dimensões, mais especificamente: trajectória pessoal, trajectória profissional, saberes, concepções e vivências relativos à literatura para a infância (observar o quadro seguinte).

Quadro 37: Dimensões da Entrevista Biográfica

Dimensões da Entrevista	Descrição
Trajéctoria pessoal	Questões sobre experiências, sentimentos e vivências relacionadas com a infância, adolescência e idade adulta, ressaltando ainda as relações familiares e interacções com pares. Percurso escolar, formação académica.
Trajectória profissional	Questões relacionadas com a entrada na profissão docente, seu percurso profissional, destacando a evolução e construção do perfil profissional. Relações da vida pessoal, familiar e profissional.
Saberes, concepções e vivências relativos à literatura para a infância	Reúne questões relacionadas com saberes, concepções, experiências, competências e atitudes das educadoras em relação à literatura para a infância e a forma como estas influenciam e determinam a sua práctica docente. Dificuldades, desafios, dilemas, conflitos em torno da sua práxis docente.

Adaptado de Martins-Cruz Tomaseto (2015)

Através do quadro supracitado, verificamos que a entrevista biográfica consiste num conjunto de questões que proporcionam a reconstrução da história de vida das educadoras de infância entrevistadas. No processo de rememorizar a sua trajectória vital, as educadoras foram guiadas para assim narrarem os acontecimentos e situações mais relevantes. Para o resultado bem sucedido desta metodologia, coube à investigadora garantir proximidade física entre si e o entrevistado.

Tal como mencionam Bogdan & Biklen (1994), o processo de condução de entrevistas requer algumas estratégias que podem determinar o sucesso da recolha de dados, nomeadamente, a empatia que decorre do encontro entre entrevistado e investigador, a capacidade de envolver o entrevistado e de o colocar à vontade (para que se exprima mais livremente) são factores importantes que podem contribuir para uma maior riqueza de dados. Ainda que durante todas as entrevistas tenha sido mantida a distância necessária relativamente às percepções e significações de quem investiga, por se tratarem de facto de conversas, foram partilhadas experiências e trocadas impressões sobre assuntos específicos das práticas lectivas dos sujeitos envolvidos, o que permitiu uma maior proximidade entre as partes.

4.4.3. Entrevista focalizada

Para além da utilização da entrevista biográfica, decidimos usar ainda a entrevista focalizada para assim nos focarmos num tema específico, isto porque como salienta Gil (2007), este tipo de entrevista é empregado em situações experimentais, com o objectivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas.

Com efeito, decidimos aprofundar temáticas específicas, ou seja, averiguar quais as concepções e representações das práticas pedagógicas em torno da literatura para a infância. Para tal acontecer, recorremos a perguntas directas onde se pretendia estimular as educadoras a verbalizar as suas concepções e práticas em torno da literatura para a infância.

As entrevistas biográficas e focalizadas foram realizadas em várias sessões, devido à escassez de tempo por parte das educadoras de infância, como se pode verificar no quadro seguinte. É ainda importante mencionar que também entrevistamos algumas crianças que participaram da hora do conto, de forma a conhecer as suas opiniões sobre a realização da hora do conto (os dados recolhidos podem ser encontrados no capítulo VI).

De seguida apresentamos um cronograma com informação detalhada sobre as entrevistas realizadas.

Quadro 38: Cronograma das entrevistas (Elaboração própria)

Entrevista	**Data**	**Local**	**Duração**	**Nº. de páginas transcritas**
Educadora Magda				
Entrevista Presencial 1	27/07/2016	Café	1:56:38	28
Entrevista Presencial 2	5/08/2016	Café	28:50	10
Educadora Tuxa				
Entrevista Presencial 1	26/07/2016	Jardim de Infância	12:07	5
Entrevista Presencial 2	27/07/2016	Jardim de Infância	36:03	16
Total				
Entrevistas: 4	Duração: 78:16		Páginas transcritas: 59	

Processos de transcrição dos dados das entrevistas

No que diz respeito à transcrição dos dados podemos dizer que o material áudio-digital foi transcrito e registado seguindo a sua ordem cronológica. Devido à duração das entrevistas das educadoras, podemos afirmar que os períodos de audição do material foram longos (observar o quadro acima).

Após a transcrição das entrevistas, procedemos à análise de conteúdo e consequentemente agrupamos a informação obtida em diferentes categorias e sub-categorias identificadas pela investigadora bem como fizemos o reconhecimento de indicadores ilustrativos do sentido dos testemunhos recolhidos (consultar o ponto 4.5.4 do trabalho).

4.4.4. A Observação

A observação participante é um dos principais instrumentos na pesquisa qualitativa para colecta de dados empíricos, sendo utilizada em situações em que as pessoas desenvolvem pesquisas em cenários naturais a fim de examinar a realidade social (Holloway & Wheeler, 1996).

Segundo Stake (2007), um dos papéis a desempenhar pelo investigador de estudo de caso é o de observador participante. Na investigação qualitativa, a observação serve para examinar o ambiente, seguindo um esquema geral orientador e o produto das observações vai sendo registado em notas de campo (Tuckman, 2000).

Ainda de acordo com vários autores (Bogdan & Biklen, 1994; Vale, 2000), a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados nos estudos qualitativos porque, como refere Vale (2000:233), permite "comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz". É assim chamada porque parte do princípio de que o investigador apresenta um grau de interacção com a situação em estudo, simultaneamente afectando-se e sendo afectada por ela.

Por sua vez, Coulon (1995) considera que um dos traços característicos da observação participante baseia-se na observação de um maior número de situações possíveis no decorrer da investigação, permitindo não só presenciar as acções, mas também a participação nas conversas naturais, "onde emergem as significações das rotinas dos participantes" (1995:91).

Nesta lógica de ideias, Cohen & Manion (1990:164), salientam que o investigador do estudo de caso observa as características de uma unidade individual, uma criança, um grupo, uma turma, uma escola ou uma comunidade. O propósito de tal observação é provar profundamente e analisar intensamente o fenómeno diverso que constitui o ciclo vital da unidade.

Para Serrano (1994), a observação participante ocorre quando o observador participa na vida do grupo, dialoga com os seus membros, estabelece contactos próximos com eles. Deve, no entanto, certificar-se que a sua presença não perturbe ou interfira com o trajecto natural dos acontecimentos.

Cohen e Manion (1994) referem que na observação participante o investigador participa activamente na investigação e integra-se na amostra. Apesar das vantagens deste instrumento de recolha de dados na investigação qualitativa, estes autores apontam como desvantagem o factor subjectividade, visto que os valores surgidos da observação participante são descritos como subjectivos, influenciáveis, impressionistas e com falta de rigor científico. Contudo, Graue & Walsh (2003:127-128) consideram que a observação participante proporciona "uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada".

Por outro lado, Morgan (1998:8) quando compara a recolha de dados através do focus groups e da observação participante, considera que este método possui três vantagens sobre o focus groups amplamente limitado ao comportamento verbal e no auto-relato de dados: i) an ability to collect data on a larger range of behaviors; ii) a greater variety of interactions with the study participants; iii) a more open discussion o fthe research topic.

Supõe-se então que as observações em ambiente natural (sala de actividades), ajudam a compreender as acções concretizadas pelos sujeitos (quase sempre espontâneas), no entanto, e como alerta Tuckman (2000), com o cuidado de observar atentamente os sujeitos, para apreender, tanto quanto possível, as ocorrências, sem influenciar o desenrolar normal das actividades. Este autor, chama a atenção para o facto das observações, por vezes, poderem significar uma tentativa de confirmação ou não de interpretações surgidas de outros instrumentos de recolha de dados. As notas de campo correspondem ao relato escrito do que o investigador "ouve, vê, experiencia e pensa ao longo da recolha de dados e reflecte sobre os dados de um estudo qualitativo" (Bogdan & Biklen, 1994:150). Esta concepção, e atendendo às características dos participantes, levou-nos a optar pelo registo de notas de campo baseadas nos procedimentos, na observação dos alunos e das educadoras em actividade, no registo das atitudes, reacções e comentários produzidos.

Assim sendo, nesta investigação, a observação participante teve lugar em contexto de sala de actividades onde ocorreu a acção. Seguindo o pensamento dos autores supracitados ao longo da investigação fomos registando tudo o que nos pareceu importante para nos ajudar a recordar e compreender o contexto, perceber os comportamentos e acções dos intervenientes. Estes registos, in loco, ajudaram a reflectir e consequentemente a avaliar os processos e a proceder a alguns ajustes sempre que necessário. As vantagens em usar as notas de campo prendem-se com a possibilidade de durante o processo de análise de dados lembrar factos e acontecimentos ocorridos durante a investigação. O registo na primeira pessoa consolida a confirmação de uma experiência de cariz reflexivo, quer sobre a prática, quer sobre o desenvolvimento profissional da investigadora. Na análise de dados apresentamos apenas as notas de campo mais relevantes para o estudo.

Em suma, podemos então dizer, que a nossa observação foi participante, tendo como objectivo observar e participar nos momentos de dinamização da hora conto e das actividades realizadas após a exploração do livro, ou seja, conhecer as práticas pedagógicas das educadoras e posteriormente comparar as mesmas com as suas concepções e dados recolhidos através das entrevistas realizadas antes e depois da hora do conto.

4.4.5. Notas de Campo

De acordo com McKernan (2001), as notas de campo são uma ferramenta científica fundamental e permitem-nos registar informação obtida através das diferentes observações realizadas.

Relativamente à nossa investigação, podemos dizer que as notas de campo revelaram-se como um recurso fundamental na aquisição de informação uma vez que, segundo Spradley (1980, citado por Máximo-Esteves, 2008:88), estas "incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas acções e interacções" e ainda "material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras" (idem).

Na perspectiva de Bodgan & Biklen (1994:150), as notas de campo podem ser definidas como "o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa", permitindo-

nos fazer registos, descrições e reflexões acerca de todos os intervenientes e dos acontecimentos, adquirindo assim informações sobre todo o desenvolvimento da nossa investigação.

É ainda importante salientar que as notas de campo da nossa investigação foram registadas numa grelha feita especialmente para o efeito (ver em anexos), onde tomamos notas relevantes sobre tudo o que observamos (interacção educadora-crianças; crianças-crianças; criança/investigadora; rituais antes de iniciar a hora do conto; organização do espaço, materiais utilizados, etc). Os dados recolhidos foram todos escritos à mão e posteriormente transcritos nas nossas notas de campo.

Neste sentido, consideramos fundamental utilizar as notas de campo para realizarmos as descrições das experiências de aprendizagem e, embora não apareçam evidenciadas ao longo das mesmas, considerámos que é impossível descrever algum acontecimento se não possuirmos informações de como ele se processou.

Podemos ainda dizer que todas as observações ocorreram nas salas de actividades de cada uma das educadoras; antes e depois das observações colocamos questões às educadoras sobre a actividade que seria dinamizada (objectivos, actividades desenvolvidas após a hora do conto, reflexões sobre a actividade) bem como as crianças, para assim averiguar o impacto e a receptividade deste tipo de actividade.

Com efeito, através do que mencionamos anteriormente, observando a dinamização da hora do conto foi possivel cruzar dados obtidos através das entrevistas e perceber se estes eram credíveis, ou seja, verificar se as relações com as vivências das educadoras.

4.4.6. O registo fotográfico

Durante o período de observação recorremos ainda ao registo fotográfico para melhor descrever e comprovar tudo o que foi possivel observar, ou seja, fotografamos as áreas da biblioteca; os livros e materiais utilizados; trabalhos realizados após a hora do conto.

De acordo com Máximo-Esteves (2008:91), o registo de imagens pode ser definido com sendo "apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário".

Através dos registos fotográficos que fomos adquirindo, foi-nos possível obter "informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interacção e sua forma de apresentação em determinadas situações (Bogdan & Biklen, 1994:141).

Segundo os autores anteriormente referidos, uma das melhores qualidades deste instrumento e, que ao longo do nosso projecto podemos constatar, é o facto de o podermos caracterizar como "um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir" (Bogdan & Biklen, 1994:189).

4.5. O Processo de análise e interpretação de dados

4.5.1. A análise de conteúdo

Após a recolha de dados, o próximo passo é composto por uma pré-análise, a exploração do material, a inferência e interpretação (Bardin, 2007). Todos os dados recolhidos provenientes das entrevistas realizadas necessitam agora, de ser organizados, codificados e categorizados, como referem Bogdan & Biklen (1994) e Bardin (2007) com o intuito de aumentar a compreensão desses materiais e de permitir a sua apresentação aos outros.

Segundo Lima & Pacheco (2006:107), "a análise de conteúdo é uma expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para o tratamento da informação previamente recolhida".

Neste sentido, quando se inicia a análise de dados, tendo em conta a estratégia e a técnica de pesquisa utilizadas, é crucial definir os processos que a constituem.

Van Der Maren (1995) recorrendo à tipologia dos dados, esclarece que se pode trabalhar com dois tipos de dados: i) dados invocados pelo investigador (registados em protocolos); ii) dados suscitados pelo investigador (resultantes da investigação do sujeito, como é o caso dos dados obtidos pelas histórias de vida, através de entrevistas).

Coloca-se, mais uma vez, a questão da objectividade da análise de conteúdo, uma vez que esta depende da categorização, através da qual "os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos de investigação" (Lima & Pacheco, 2006:109).

Com efeito, numa primeira fase, os dados foram seleccionados pela sua pertinência e assim agrupados. Lima e Pacheco (2006) referem dois tipos de procedimentos de categorização: i) "Procedimentos Fechados" (classificação dos dados através do uso de uma lista prévia, referente a um quadro teórico, de categorias adequadas ao objecto em estudo); ii) "Procedimentos Abertos" (nestes as categorias evidenciam-se do próprio material, através de um processo indutivo, inspiradas pelos objectivos de investigação instituídos anteriormente, por exemplo no guião de entrevista). Estes últimos, surgem como mais frequentes na investigação educacional, principalmente quando o investigador se depara com a ausência ou a insuficiência de teorias gerais de descrição e explicação dos fenómenos em estudo. Lima & Pacheco (2006:111) ressalvam que os trabalhos de investigação em educação utilizam, mais frequentemente, a análise de "conteúdo temática" (definida por Ghiglione e Matalon, em 1978) ou, dita de outra forma, a "análise categorial" (de Bardin, 1977), que se expressa "na utilização de categorias existentes ou na criação de categorias específicas".

O quadro seguinte sintetiza e contextualiza a análise de dados utilizada neste estudo.

Quadro 39: síntese de contextualização da análise de dados (Elaboração própria)

Tipo de dados	Tipo de procedimentos	Tipo de análise de dados
Dados suscitados pelo investigador	Procedimentos de categorização abertos	Qualitativa Interpretativa Análise de conteúdo temática

Relativamente às etapas da análise de conteúdo e tendo por base Afonso (2005) e Lima & Pacheco (2006), concretizaram-se os seguintes momentos:

Quadro 40: Etapas da análise de conteúdo (Elaboração própria)

Etapas	Descrição
Organização dos dados	Fase de leitura sistemática e de estruturação de forma lógica dos dados, e análise do material recolhido. Nesta etapa, foi feita a constituição do *corpus* documental segundo quatro princípios, enunciados por Lima & Pacheco (2006:113): "*exaustividade*" (todo o material é analisado); "*representatividade*" (selecção de dados adequados); "*homogeneidade*" (os documentos devem referir-se ao mesmo assunto) e "*pertinência*" (os dados são adequados aos objectivos do estudo).
Leitura flutuante	Fase em que a investigadora imergiu no discurso dos participantes, traçando sentidos gerais, anotando inferências à margem das transcrições nas quais começou a entrever categorias. Deste processo resultou uma primeira fase de análise de conteúdo de cada entrevista.
Desenvolvimento de categorias de significação	Fase de construção de uma lista de categorias consistentes e distintas umas das outras. Neste sentido, optamos pela utilização de três dimensões distintas: trajectória pessoal, trajectória profissional e saberes relativos à literatura para a infância, sendo que estes correspondem aos objectivos da nossa investigação.
Processo de codificação	Atribuição de um código a cada dimensão, categoria e subcategoria, para assim organizar, tratar e preparar e interpretar os dados. "Corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão" (Bardin, 2007:103).
Análise e interpretação de dados	Construção de texto interpretativo, dando resposta às questões de pesquisa do estudo "num registo que seja coerente com o enquadramento teórico conceptual mobilizado" (Afonso, 2005:124). Segundo Carmo e Ferreira (1998:259) a análise de conteúdo é válida se a descrição do conteúdo tem significado para o problema em estudo e é um retracto fiel da realidade. Deste modo, as conclusões apresentadas procuram corresponder à realidade reconhecida pelos participantes. A interpretação dos dados constitui-se, assim, tendo por base a complementaridade da investigação teórica, dos dados recolhidos na fase de estudo empírico e das auscultações aos participantes do estudo (por um lado, assegurando as diferentes perspectivas dos educadores e por outro lado, criando condições para uma triangulação dos dados).

4.5.2. Tratamento de dados e o modelo de organização das histórias de vida

No que diz respeito à entrevista biográfica, podemos dizer que esta baseou-se em dimensões específicas, nomeadamente: dimensões pessoais, dimensões profissionais e nos saberes e concepções relativos à literatura para a infância.

Neste sentido, as entrevistas biográficas foram realizadas atendendo a este guião, tornando-se assim num guia dos relatos registados. As entrevistas abordaram questões diversas, a partir das quais as educadoras responderam e narraram a sua história. O processo permitiu relembrar e reviver momentos através dos quais identificamos cenários, personagens, comportamentos, opiniões, concepções, vivências, realidades que são então o conteúdo que será analisado nesta investigação.

Para realizar o tratamento de dados das histórias de vida decidimos usar três eixos ou categorias temáticas de análise, entre as quais: saberes da trajectória pessoal, saberes da vida profissional, saberes sobre a literatura para a infância, como se pode verificar no quadro seguinte.

Quadro 41: Correspondência das dimensões meta-categorias e finalidades do estudo

Dimensões	Metacódigos	Objectivos
Trajectória Pessoal	**TPE**	Apurar as influências biográficas que influenciam e/determinam a concepção, a teoria e a práctica docente em relação à literatura para a infância.
Trajectoria Profissional	**TPROF**	Conhecer a formação pedagógica obtida como influência nas suas concepções e práticas docentes.
Saberes relativos à Literatura para a Infância	**SLPI**	Identificar os saberes, conhecimentos, vivências, dilemas, dúvidas sobre a literatura para a infância e a sua utilização no contexto profissional.

Adaptado de Bardin (2007) e Martins-Cruz Tomaseto (2015)

Após a transcrição das entrevistas, como já mencionamos anteriormente, procedemos então à análise de conteúdo para assim desvendar a trajectória vital das educadoras, ou seja, conhecer e compreender o seu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional, identificar influências no percurso pessoal e profissional, averiguar ainda influências na aquisição de hábitos de leitura e a construção dos saberes e concepções relativos à literatura para a infância através da sua narrativa. Assim, será possivel identificar e agrupar os diferentes saberes identificados: saberes da infância (experiências familiares e convívio com amigos), saberes da vida escolar (percurso e desenvolvimento escolar), saberes da trajectória no curso de formação profissional e saberes da vida profissional relativos à literatura para a infância. Para alcançar estes objectivos, realizamos a organização e consequentemente a categorização dos dados obtidos através das entrevistas, reduzindo os dados qualitativos às unidades de significado; procuramos sequências e relações e interligações entre as unidades de significado e sua respectiva comparação. Através deste processo e, seguindo um percurso adaptando a

proposta geral de Bardin e mais especifícamente Martins-Cruz Tomaseto (2015), foi possivel construir códigos e categorias que permitem a classificação dos dados que se ajustam, constrastam e integram, como se pode constatar no quadro da página seguinte.

Quadro 42: Classificação das Unidades de análise, metacódigos, códigos e indicadores (Elaboração própria)

Conceitos	Descrição
Unidades de análise	Consideramos como unidade de análise uma frase ou um conjunto de frases, um parágrafo ou conjunto de parágrafos que sejam detentores de significado pertinente aos objectivos da investigação.
Metacódigos, códigos e indicadores	Correspondem à representação das categorias de análise, organizadas de forma hierárquica, de acordo com a sua abrangência e complexidade. Os metacódigos são as dimensões do nosso estudo e referem-se ao maior nivel, sendo integrados por vários códigos categoriais (e subcategorias caso existam) e estes à sua vez, configurados pelas unidades de análise. Por sua vez, um código define-se como o etiquetado de uma unidade de informação significativa. Os indicadores descrevem ou catacterizam um código específico, referindo-se neste estudo aos pensamentos, reflexões e acções das educadoras.

Com efeito, através das unidades de análise, metacódigos, códigos e indicadores procuramos categorizar os dados recolhidos, procedendo assim à construção de conjuntos de informação que correspondem à mesma temática, realizando assim uma etiquetagem temática da informação recolhida.

Neste sentido, cada categoria corresponde a um determinado código, sendo que todos os códigos podem ser agrupados em função do seu significado contextual, constituindo assim o que designamos como metacódigos ou metacategorias, que nesta investigação e para análise de conteúdo dos dados das histórias de vida são especificamente três: trajectória pessoal, trajectória profissional e concepções relativas à literatura para a infância.

Através das dimensões supracitadas e tal como ressalta Bardin construimos um conjunto de categorias denominadas como categorias definidas a priori, ou seja, correspondem a um conjunto de factores previamente considerados, em concordância com o quadro conceptual e com os objectivos da investigação, sem impedir o surgimento de novas categorias a posteriori.

Assim sendo, nesta investigação podemos encontrar três dimensões (ou metacódigos) e cinco grandes categorias (eixos temáticos de análise), tendo sido definidos a priori com base no roteiro da entrevista biográfica, considerando os períodos vitais dos sujeitos entrevistados, ou seja, trajectórias pessoais e profissinoais, dando especial atenção à literatura para a infância.

Com efeito, a análise de conteúdo das entrevistas biográficas permitiu-nos organizar o material recolhido em cinco grandes categorias: infância pré-escolar; vida escolar e

adolescência; trajectória do curso de formação; vida profissional e concepções relativas à literatura para a infância.

Quadro 43: Sistema de codificação temática: dados biográficos - Dimensão Pessoal (Elaboração própria)

Dimensão	Metacódigo	Indicadores
Trajectória Pessoal	TPE	Engloba questões relacionadas com experiências e vivências sobre a infância, adolescência e vida adulta, considerando relações familiares e pares. Percurso escolar, entrada na carreira docente, formação acádemica. Experiências familiares e escolares relativas à literatura para a infância. Opiniões pessoais sobre professores, concepções, vivências.
Categorias	Códigos	Subcategorias
Infância	PE.INF	Características familiares (CARAC.FAM) Relações familiares (REL.FAM) Grupos de convívio (GRUP.CONV) Amizades na infância (AMIZ.INF) Livros e hábitos de leitura na infância (LIV.HDLI) Influências dos livros (INF.LIV)
Vida Escolar	PE.VESC	Experiências Escolares (EXP.ESC) Professores Marcantes (PROF.MAR) Grupo de Amigos (GRU.AMI) Hobbies (HOBB) Livros Marcantes (LIV.MAR) Hábitos de Leitura na vida escolar (HAB.LEIT.VE) Fases da Adolescência (FAS.ADOL) Êxitos e Dificuldades (EXI.DIF)
Trajectória Curso de Formação	PE.TCF	Decisão Profissional (DEC.PROF) Hobbies na vida adulta (HOBB.IA) Hábitos de leitura na vida adulta (HL.IA) Fases marcantes da vida adulta (FM.IA) Traços de Personalidade (TRAC.PER) Avaliação da formação na Literatura para a Infância (AVF.LPI)
3 Categorias		20 códigos-subcategorias

Quadro 44: Sistema de codificação temática: dados biográficos - Dimensão Profissional (Elaboração própria)

Dimensão	Metacódigo	Indicadores
Trajectória Profissional	**TPROF**	**Agrupa questões relacionadas com a influência de unidades curriculares relacionadas com a literatura para a infâniia e o impacto destas na sua práxis; troca de ideias com colegas de profissão; evolução e experiência profissional em torno da literatura para a infância (experiências marcantes).**
Categorias	**Códigos**	**Subcategorias**
Vida profissional	**TPROF**	Influência da formação académica relacionada com a literatura para a infância na práxis (Inf. LPI).
Colegas	**COL.**	Partilha de ideias com colegas de profissão (Part. Cole. Prof.)
Evolução, experiência e avaliação	**EEA**	Evolução e avaliação da utilização da literatura para a infância no contexto de trabalho (EEA da LPI). Experiências marcantes (EXP.M).
3 Categorias		**4 códigos-subcategorias**

Quadro 45: Sistema de codificação temática: dados biográficos - Dimensão das Concepções e práticas docentes relativas à Literatura para a Infância (Elaboração própria)

Dimensão	Metacódigo	Indicadores
Concepções relativas à Literatura para a Infância	CLPI	Agrupa questões relativas às concepções, competências, experiências, formação específica na área, vivências na infância e a influência destes critérios nas práticas docentes. Dificuldades, potencialidades e facilidades no uso da literatura para a infância na sua práxis.
Categorias	Códigos	Subcategorias

Dimensão	Metacódigo	Indicadores
Saberes literários	SL	Concepções de literatura para a infância (CLPI) Funções da literatura para a infância (FLPI) Actualização sobre publicações de livros infantis (ASPLI) A literatura para a infância como motor de desenvolvimento (LPIMD) Papel do livro na aproximação com código escrito (PLACE) Partilha e troca de opiniões (PTO) Critérios na escolha de livros (CEL) Avalição do trabalho desenvolvido através da literatura para a Infância (ATLIP) Planificação da Hora do Conto (PHC)
Práticas pedagógicas	PP	Estratégias utilizadas (EU) Organização do grupo (OG) Materiais utilizados na Hora do Conto (MUHC) Organização do espaço na Hora do Conto (OEHC) Objectivos da Hora do Conto (OHC) Prolongamento didáctico (PD) Experiências Marcantes (EM) Tipo de Livros (TL) Reacções na Hora do Conto (RHC) Necessidades formativas na área (NFA) Dificuldades e facilidades na Hora do conto (DNHC) O livro na sala de actividades (LSA) Possibilidades e oportunidades (PO) Reflexões sobre o trabalho desenvolvido (RTD) Mudanças (MU) Passado, presente e futuro (PPF)
2 Categorias		25 códigos-subcategorias

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

PARTE III: REFERENCIAL EMPÍRICO-ANALÍTICO

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO V

TRAJECTÓRIAS SÓCIO-BIOGRÁFICAS DAS EDUCADORAS

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Capítulo V: Trajectórias sócio-biográficas das Educadoras

A nossa investigação tem como principal objectivo identificar as concepções dos educadores de infância relativamente à literatura para a infância e averiguar se estas correspondem à sua práxis, ou seja, perceber se existem contradições, incoerências ou coerências na relação pensamento - acção.

De acordo com Tseng & Ivanic (2006), as concepções dos educadores são influenciadas pela sua história social, pela política, por crenças culturais e pelas suas práticas e essas crenças atravessam o conhecimento dos professores e consequentemente afectam o seu comportamento na sala de aula.

Neste sentido, consideramos necessário começar por dar a conhecer a trajectória sócio-biográfica das educadoras, sustentada através de citações extraídas da entrevista biográfica, procurando assim identificar possiveis influências familiares e de amigos na trajectória pessoal no que diz respeito às concepções e práticas docentes em relação à literatura para a infância.

5.1. A trajectória sócio-biográfica da Educadora Magda

A Educadora Magda nasceu no dia 20 de Maio de 1981 numa cidade do norte de Portugal, numa família de origem citadina. A sua família materna é oriunda de uma cidade do norte e a família paterna é oriunda de uma cidade vizinha. Durante a sua infância, os seus pais divorciaram-se e Magda viveu sempre com a mãe, embora visitasse frequentemente o pai. Devido à profissão da mãe (professora de português, história e geografia de Portugal). Magda foi obrigada a mudar de casa várias vezes, no entanto, foi criando laços de amizade com os vizinhos dos diferentes prédios onde viveu com a sua mãe. Por sua vez, o contacto com a família materna e parterna era menos frequente pois não viviam na mesma cidade.

Relativamente aos hábitos de leitura, podemos dizer que os pais de Magda acabaram por a influenciar, criando hábitos de leitura desde a infância, como exemplo disso, Magda contou-nos que todos os dias à noite, antes de se deitar, a sua mãe contava-lhe sempre uma história e que era díficil contar apenas uma vez (tinha histórias favoritas, como por exemplo “O Gato das botas” e “O Capuchinho vermelho”) chegando ao ponto da sua mãe saber as histórias de cor, não tendo sequer de as ler, gostava particularmente da forma como a sua mãe dramatizava e dava entoação às falas dos personagens, afirmou ainda que sua mãe teria sido uma excelente contadora de histórias.

A sua infância foi tranquila durante a frequência no pré-escolar, relatou-nos que viveu momentos muito bons no jardim-de-infância que por coincidência é agora o jardim-de-infância onde trabalha actualmente. Magda afirma ainda que a sua educadora de infância teve um papel importante na sua vida e que esta é ainda hoje uma pessoa presente na sua vida. No

entanto, após a entrada no 1º ciclo as coisas mudaram drasticamente pois Magda descobriu que era disléxica, não recorda de forma positiva a sua professora, mencionando este período de vida como um período menos positivo, tendo feito uma espécie de "delete", bloqueando uma fase complicada da sua vida pois como não era capaz de ler, a leitura tornou-se algo negativo, tendo de o fazer por obrigação e não por gosto. Devido à dislexia, a sua mãe decidiu fazer um acompanhamento sistemático, obrigando Magda a ler especialmente na cozinha, enquanto sua mãe preparava o jantar, relata que o contacto com os livros e a leitura deixaram de ser encarados com entusiasmo, pois não conseguir ler, ganhando assim aversão que mais tarde acabaria por se diluir à medida que foi ganhando confiança e competências de leitura, contornando este obstáculo. Para contornar este obstáculo, Magda menciona que as estratégias de sua mãe foram cruciais para ultrapassar esta dificuldade, tendo escolhido livros interessantes ("Os Cinco"; "Uma aventura"; "Clube das chaves") para que assim Magda voltasse a gostar de livros e de os ler.

No que diz respeito à sua adolescência, Magda descreve-a como tranquila e suave, isto porque tinha um registo pacato, foi sempre cumpridora e o seu grupo de amigos era pequeno, os seus principais hobbies eram passear à beira-mar, observar a rebentação das ondas, no entanto, menciona que o grupo de amigos ia mudando e que estes tinham gostos completamente diferentes dos seus. Os seus principais hobbies eram a música e a leitura, não gostava de desporto e menciona os seus professores de português como tendo sido marcantes na sua vida escolar devido à abordagem na sala de aula, ou seja, considerava-as como contadoras de histórias, captando a sua atenção e transformavam temas enfadonhos em informações interessantes. Descreve-se ainda como sendo uma pessoa timida, nos seus chamados períodos de raiva tinha por hábito rascunhar num bloco e escrever alguns parágrafos perdidos e considera esta etapa mais positiva que a anterior, pois foi um período de aprendizagens, de evolução e muito mais estável que a sua infância. Para escolher a sua profissão, Magda realizou testes psicotécnicos e a psicóloga sugeriu uma profissão relacionada à educação, algo que não queria fazer pois observava a vida de sua mãe enquanto professora e dos seus restantes familiares, que são maioritariamente professores, no entanto, percebeu que os melhores momentos da sua vida foram passados no jardim-de-infância e surgiu então a possibilidade de se tornar educadora de infância.

Magda considera a entrada na faculdade como um momento de viragem na sua vida, isto porque ingressa em duas universidades (Universidade de Aveiro e ESE do Porto) e opta pela Escola Superior de Educação do Porto, para assim ficar mais perto de casa. Magda passa a viver na casa da sua avó materna, considera que este período da sua vida lhe permitiu abrir horizontes pois tomou as rédeas de sua vida e acima de tudo teve a possibilidade de finalmente estudar apenas e exclusivamente o que queria, colocando finalmente de parte disciplinas que não gostava como é o caso da matemática e fisico-quimica. Ainda neste período de sua vida, Magda menciona ainda um professor marcante no que diz respeito à formação sobre literatura para a infância, ressaltanto como este lhe mostrou a importância de um educador de infância no contacto que este pode proporcionar à criança em relação ao livro.

Hoje em dia, Magda vive sozinha, não tem filhos e trabalha já há vários anos numa instituição de solidariedade social de uma cidade do norte de Portugal, instituição que frequentou em criança. Os seus principais hobbies são a leitura, ir ao cinema, deambular e

viajar; considera a leitura como um momento que lhe permite descomprimir, sair da realidade e desligar-se completamente do mundo, os seus livros favoritos são livros relacionados com arquitectura (influências de sua mãe), viagens, como por exemplo "O Afinador de pianos"; "A Vida nova"; sempre que viaja gosta de trazer um livro ou um cd de música para mostrar às suas crianças um pouco do que vivenciou nas suas viagens, abrindo-lhes também os seus horizontes. Magda define-se como expansiva, não muito linear, teimosa, obstinada, determinada, de ideias fixas como a sua mãe, tentando sempre melhorar, aprimorar arestas, alguém fácil de ler e perfeccionista.

No futuro Magda pensa continuar a trabalhar como educadora e não sente que estagnou mas que continua a fazer progressos, o que a deixa feliz, sente-se livre para explorar o que quiser com as suas crianças, pois tal como já ouviu uma vez "educadores aborrecidos, crianças muito aborrecidas" e o que pretende é dar liberdade às suas crianças e que acima de tudo sejam felizes, soltas, menos inibidas e aborrecidas.

Páginas da vida

> É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida (Delory-Momberger, 2008:37).

Convictos de que todos nós possuimos uma história rica em experiências e também em saberes, procuramos agora reflectir sobre a vida e os saberes adquiridos pelas educadoras. Com efeito, após apresentarmos a trajectória socio-biográfica da Educadora Magda e da Educadora Tuxa, ressaltamos excertos como sendo "páginas da vida" da entrevista biográfica, na qual podemos encontrar sinais de diferentes saberes: saberes da infância, saberes da trajectória no curso de formação, saberes da vida profissional e saberes sobre a literatura para a infância.

Saberes da infância: experiências familiares e grupos de convívio

Durante a sua infância, Magda relembra que devido à profissão da mãe mudou frequentemente de casa e menciona que o convívio com a familia era menos frequente já que *"(...) tanto os meus avós maternos como paternos viviam no Porto, a minha mãe tem uma irmã que vivia no Porto, o meu pai tinha um irmão mais velho que também vivia no Porto, toda a familia materna e paterna vivia no Porto, só nós viviamos aqui, o contacto não era regular. Tinha os meus vizinhos do prédio, eramos um grupinho de 4 ou 5, brincávamos, iamos para a garagem brincar, andávamos de bicicleta, de patins, uns mais novos outros mais velhos, era uma sequência engraçada"* (E.1.).

Magda menciona também que é filha única e um dos momentos que destaca da sua infância é o divórcio dos pais e relata ainda que durante o seu crescimento pessoal passou por *"(...) várias casas (...) será melhor falar das casas onde vivi com a minha mãe. Tenho uma fase inicial que vivi muitos anos na rua 16, próximo do cemitério, num prédio de pastilha azul, vivi ai até aos meus seis anos e tenho muito boas recordações dessa casa e dos vizinhos, e os vizinhos da porta em frente, eu passava a vida lá em casa, apesar de serem todos mais*

velhos do que eu, 16 e 18 anos mas todos me achavam piada e eu estava sempre lá enfiada em casa, andava muito lá em casa. Fui crescendo entre uma porta e outra, era um registo de maior liberdade, conseguir brincar, tinhamos um pátio grande nas traseiras do edificio, brinquei muito ali, acho que fui feliz naquele período" (E.1.).

Relativamente à descrição da personalidade da sua mãe, Magda menciona que a sua mãe era professora e que está *" (...) habituada a ler muito, para além da profissão que tem que obrigatoriamente tem que ler, tem que se informar, lê muitos jornais, está muito atenta ao que vai surgindo na área dela, lê artigos especificos e não só, ainda continua a investigar num volume já mais reduzido (...) observei muitas vezes a minha mãe a trabalhar e tenho um registo muito mais expansivo dos alunos dela, acho que ela é uma contadora de histórias e acho que isso para mim também influenciou em parte, perceber a melhor forma de abordar e agarrar o público mais pequeno"* (E.1.).

O seu pai é descrito como sendo muito mais expansivo que a sua mãe, uma pessoa *"extrovertida, conversadora, também muito senhor do seu nariz, muito determinado, mais flexivel que a minha mãe, sechalhar por ser homem, acho que os homens são mais flexiveis, acho que o definiria assim, é uma pessoa afectuosa"* (E.1.).

Quanto à formação académica, Magda menciona que a sua mãe foi professora de português, história e geografia de Portugal, dando aulas em duas cidades do norte de Portugal. Por sua vez, o seu pai iniciou os estudos na Universidade de Engenharia de uma cidade do norte de Portugal mas acabou por desistir e foi experimentado diferentes profissões.

Relativamente aos hábitos de leitura, Magda menciona que a sua mãe criou o hábito de lhe ler histórias à noite *"antes de dormir, foi a minha mãe que criou esse hábito, (...) eu queria sempre as mesmas, os clássicos: "Capuchinho vermelho" e o "Gato das botas", a minha mãe bem tentava variar mas eu queria sempre os clássicos, coitados dos livros, ainda outro dia encontrei dois guardados, estavam remendados mais que uma vez, com fita cola, autocolante (....) embora a minha mãe volta e meia fosse introduzindo histórias novas mas eu era muito persistente, queria muitas vezes ouvir a mesma história, acho que também por causa da forma como a minha mãe contava as histórias, a minha mãe dramatizava as histórias"* (E.1.).

Para além disso, Magda salienta ainda que a sua mãe era uma excelente contadora de histórias, chegando mesmo a inventar *"(...) histórias e canções a partir das histórias que contava, a minha mãe era muito criativa (...) para onde ela fosse eu ia atrás. (...) surgiam histórias, canções, lengas-lengas, a minha mãe tem uma memória de elefante, coisa que eu não tenho, ela tem 70 anos, sou uma filha tardia e ainda hoje se lembra de acontecimentos e coisas, eu adoro-a ouvir contar, acho que passou ao lado de uma carreira de contadora de histórias, para além de ler as histórias com entusiasmo, ela consegue contar tudo com enfâse, dá pormenores e detalhes acho graça a essa abordagem"* (E.1.).

Magda destaca ainda o contacto frequente com os livros, isto porque em casa da sua mãe existiam vários livros à sua disposição e ressalta ainda que a sua mãe encara os livros como um sonífero para dormir melhor, *"é o calmante dela para conseguir adormecer melhor"* (E.1.).

Afirma ainda que os pais a influenciaram no que diz respeito aos hábitos de leitura bem como o gosto pelas viagens, afirmando que estes sempre lhe disseram que *"se tivermos bons livros e oportunidade de viajar os nossos horizontes abrem-se, são memórias e marcas que ficam para toda a vida, e acho que nos transformam e tornam-nos pessoas mais aliciantes e interessantes, durante algum tempo resisti a esta forma de pensar dos meus pais mas hoje agradeço por me terem proporcionado isso"* (E.1.).

No que diz respeito à influência dos livros na construção da personalidade e aquisição de aprendizagens afirma que de forma inconsciente estes lhe permitiram *"(...) conhecer novas realidades e aquisição de vocabulário acho que foi importante para mim, e também o facto de acompanhar as vivências das personagens, tentar transpor para a minha realidade, a minha mãe também fazia uso disso como exemplo para superar determinadas situações, medos e a minha mãe estava desperta para a importância da leitura, para transpor a realidade da personagem para a minha vida, a minha mãe conseguiu fazer isso e fez muito uso disso. Provavelmente mas de forma consciente não tenho percepção de me ajudar em aprendizagens mas acho que na estruturação de discurso e de organização de ideias foi significativo me proporcionarem sempre momentos de leitura, o facto de existirem sempre muitos livros em minha casa e eu me sentir quase impelida ou forçada a ler porque estava exposta a tantos livros"* (E.1.).

Quanto às influências sobre a sua futura profissão Magda salienta o papel da psicóloga bem como destaca que grande parte da sua família é constituida por professores, embora em pequena não tivesse como objectivo seguir esta profissão, isto porque *"numa fase inicial negava mas quase todos estão ligados ao ensino, tenho primos que são professores universitários, a minha tia é professora e eu sai educadora".*

Saberes da vida escolar: percurso e desenvolvimento escolar

Quando recorda a sua infância, Magda relembra particularmente os momentos passados no jardim-de-infância, caracteriza-os como *"óptimas memórias (...) há uma ligação afectiva aquela casa, às paredes daquela casa porque já fui muito feliz ali, já tive momentos muito bons ali, os períodos menos bons eram os momentos das refeições, porque não comia a sopa, isso foi algo que me acompanhou durante muitos anos, essa fase do meu percurso é muito muito boa, tenho memórias das pessoas e dos espaços e de algumas crianças, acho que influenciou as minhas opções"* (E.1.). Destaca ainda a sua educadora de infância como uma professora marcante e a forma como esta narrava histórias, define-a como "*(...) uma figura ainda muito presente, (...) lembro-me da minha educadora ser uma pessoa muito expressiva, tinha uma relação muito próxima connosco, de criar momentos muito interessantes, dramatizava muito, dava muito ênfase às falas dos personagens, levantava-se, vagueava pelo meio de nós, solicitava muito (...) eu acho que também reflicto muito algumas coisas da minha mãe e algumas coisas da minha educadora, coisas que observava nela, o fazer-nos participar criar momentos de suspense, trazia coisas atrás das costas, coisas relacionadas com as histórias, contava muitas histórias de cor sem recurso ao objecto fisico/livro, mas também o livro era um elemento presente que muitas vezes usava para se esconder, para fazer de conta que batia numa porta, tinha um registo cénico. Não me recordo do espaço da biblioteca mas sei que tinha"* (E.1.).

No entanto, a transição para o 1º ciclo não foi tão positiva, Magda relembra de forma negativa a sua professora do 1º ciclo, definindo-a como *"uma professora de 1º ciclo daquelas*

bem à antiga portuguesa que estabeleceu logo um distanciamento enorme entre os alunos, saimos do jardim de infância a tratar a educadora e as auxiliares com que lidamos por tu e andarmos penduradas no colo delas e deparamo-nos com uma professora à antiga portuguesa, os alunos a uma distância de metros".

Magda destaca ainda o surgimento da dislexia que lhe causou aversão em relação à leitura e consequentemente aos livros. Contudo, Magda ressalta que a sua mãe *"tinha que me fazer um acompanhamento sistemático, e numa fase inicial, eu em pequenina achava muita piada e andava sempre atrás dos livros, e queria que me contassem histórias, depois entrar na escola e haver a obrigatoriedade de ter que aprender a ler e eu não o conseguir fazer, numa fase inicial foi um bloqueio, durante o 1º ciclo até à 4ª classe, não me recordo com grande entusiamo dos momentos de leitura, porque era um trabalho sistemático, porque a minha mãe obrigava-me a ler diariamente alto e eu ia escolhendo as histórias mas eu não tinha prazer em ler porque tinha dificuldades (...) havia ali um trabalho sistemático da minha mãe, desde o momento que teve a percepção que eu tinha dislexia e eu numa fase inicial, nesta idade fui ganhando uma aversão mas que foi diluindo à medida que fui sentindo mais confiança e que fui adquirindo competências a nivel da leitura e da escrita porque uma criança que não consegue ler bem também não consegue escrever"* (E.1.).

Magda menciona ainda as estratégias que a sua mãe foi *"(...) tentando criar/estimular hábitos além de corrigir aquela dificuldade que eu tinha, as opções da minha mãe foram interessantes, começou-me apresentar os livros dos "Cinco"; "Uma aventura" da Isabel Alçada; "Clube das chaves"; recordo estes livros e aos poucos fui aliciada pelas aventuras dos livros e foram-me despertando novamente para a leitura, que deixou de ser um fardo, como já o conseguia fazer de forma autónoma, e perceber o que lia, quando não conseguimos ler, tanto tempo demora que chegamos ao fim e já não percebemos a mensagem da frase, acho que isso está muito no meu subconsciente, eu batalhar muito com eles (crianças) a interpretação da história, numa fase inicial da minha vida senti dificuldades e tenho receio que isso aconteça aos meus meninos, quero que eles tenham sucesso escolar"* (E.1.).

No que diz respeito à sua adolescência, Magda afirma que foi *"tranquila, foi suave, não fui uma adolescente rebelde, não dei esse trabalho, sempre tive um registo muito pacato, nunca dei grandes problemas aos meus pais, sempre fui cumpridora (...)gostavamos muito de vaguear por Espinho, gostavamos muito de estar sentados à beira mar, estavamos lá sentados a ver a rebentação de ondas, ficavamos no paredão, eram as nossas diversões, era um grupo que ia tendo alterações, não eram sempre os mesmos elementos, não era um grupo coeso, eramos uma meia dúzia, mas tanto estavam uns mas depois meio ano ou um ano depois mudavam, nunca eram sempre os mesmos, a partir do 10o ano eram amigos muito diferentes de mim, ligados às artes, metaleiros, e eu sempre tive um registo muito direitinho, muito clássico, mas sempre me fascinou um universo diferente do meu"* (E.1.).

Neste mesmo período, Magda destaca alguns professores marcantes, mais especificamente os professores de português, já que *"(...) via algumas semelhanças com o registo da minha mãe, e o nosso professor de geografia, o professor Maia. Gostava do entusiamo com que falavam, prendiam a nossa atenção, envolviam-nos, encantavam-nos com a forma como expunham a informação e transformavam temas enfadonhos, pelo menos para mim, captavam e despertavam a minha atenção"* (E.1.).

Ainda nesta fase, Magda afirma que a leitura passou novamente a fazer parte dos seus hobbies, ressaltando alguns livros como o *"(...) Patagónia Express, quando me ofereceram surgiu o bichinho das viagens associadas e da leitura (...) gostei muito foi um livro chamado "Olhai os lirios do campo" de Érico Verissimo, aquele livro marcou-me, há ali um registo, uma tragédia, umas emoções...sentimentos, acho que eu gosto dos autores sul americanos, acho que dão ali um cunho diferente, humanizam as histórias, conseguem tornar as histórias mais reais (...) recordo-me de ler dois livros sobre as relações das brumas de avelon, o rei veado e a rainha...não sei quê (...) outro livro que tb fala das emoções e relações e que foi determinante no final da minha adolescência, foi oferecido pela minha tia, irmã da minha mãe, que tb é professora de português, inglês e alemão, ofereceu-me o livro do Francisco Alberoni "Amor e Enamoramento", foi um livro que me marcou e me fez reflectir um pouco"* (E.1.).

No final da adolescência, Magda teve de escolher a área de formação académica e através dos testes psicotécnicos surgiu a hipótese de se tornar educadora, no entanto, frisa que *"nunca tinha pensado ser educadora, ao contrário de algumas colegas que dizem que sempre quiseram ser educadoras (...) fiz os testes psicotécnicos, surgiu esta possibilidade, na altura a psicóloga não falou especificamente na educação de infância mas sim trabalhar na área da educação mas realmente os momentos mais felizes da minha vida foram na minha infância e então porque não trabalhar com crianças? surgiu essa possibilidade no horizonte"* (E.1.).

Saberes da trajectória no curso de formação profissional

Magda ingressou na universidade e considera este período da sua vida como um turning point, momento *"marcante, significativo, soltar um pouco as amarras, sou filha única, sair debaixo das asas da minha mãe e do meu pai (...) foi um momento em que realmente se abriram horizontes, senti que tinha um bocadinho mais as rédeas da minha vida, senti-me a crescer, a incidir naquilo que pretendia, aprender na área que queria, até ao 12º ano é muito importante aquela formação base mas haviam algumas disciplinas que não me diziam muito e a entrada na faculdade foi um abrir de portas num novo mundo e realidade"* (E.1.).

Para além disso, no que diz respeito à literatura para a infância Magda menciona a existência de *"um professor extraordinário, o Prof. José António Gomes (...) foi uma pessoa que me influenciou, porque deu dicas muito importantes, porque não explorava só a temática dos livros, mas foi dando indicações, fazia comparações, trazia livros ditos bons e livros com pouca qualidade, fez-nos reflectir bastante sobre isso, (...) esse professor teve uma influência muito significativa, porque nos despertou, a mim fez-me perspectivar a literatura para a infância de uma maneira muito diferente, desvalorizar um certo tipo de livros com menos qualidade e que acho que não acrescentam nada às nossas crianças, não trazem assim nada de novo (...) o nosso professor dizia que nós educadores tinhamos de marcar a diferença na oferta de livros que damos às nossas crianças, ele já falava disso (...) com vocês a fasquia tem de estar acima, os pais não tem essa obrigação, vocês é que são as ditas especialistas na área, portanto têm que potenciar e acima de tudo fomentar futuros leitores, ele dizia muito parte de vocês, começa com vocês e se vocês criarem bons hábitos de exploração de livros com toda a certeza vocês vão deixar lá uma sementinha para que os meninos sejam bons leitores, e estas palavras fazem-me pensar "* (E.1.).

Saberes e Concepções da vida profissional relativos à literatura para a infância

No que diz respeito aos saberes da vida profissional, Magda define a literatura para a infância como uma viagem que permite *"viver e explorar outras realidades, alargar o vocabulário, perceberem que as personagens vivenciam experiências algo semelhantes às deles, eles identificarem-se com elas, potenciar a resolução, que eu fazo uso com frequência, eu e as minhas restantes colegas, para ajudar os nossos grupos a resolver questões cada vez mais a nível da formação pessoal e social, da gestão das relações, sentimos que têm um registo cada vez mais egocêntrico, acho que os livros são um apoio determinante na resolução e superação de algumas destas questões. (...) a literatura para a infância é magia, viagem, ilusões, alegria, são muitas palavras, vem assim uma chuva delas"* (E.1.).

Quanto às suas funções, Magda considera que a literatura para a infância tem um potencial gigantesco, destacando a função linguística, emocional, social e promoção de competências de leitura e escrita, ou seja, este género literário *"ajuda as crianças numa perspectiva mais básica de aquisição de novo vocabulário, na compreensão de mensagens, mas também os ajudam a resolver pequenos problemas e situações que vão surgindo nas relações com os pares e adultos, no conhecimento da realidade"* (E.1.).

Relativamente à forma como este género literário pode promover o desenvolvimento da criança, Magda considera que a literatura para a infância permite à criança *"(...) aquisição de novo vocabulário, na estruturação do discurso, na capacidade de compreensão da informação que é transmitida, a nível da transmissão de mensagens, depois eu acho que é transversal, porque a literatura para a infância e a linguagem, nós conseguimos articular com as diferentes áreas de contéudo, porque há ali uma transversalidade, podemos trabalhar na sequência de uma história, ou de um poema ou de uma canção, surge uma actividade plástica, uma actividade a nível da expressão motora e dramática, estas áreas todas...acho que as conseguimos interligar através da exploração de um livro ou de um texto não tem que ser obrigatoriamente um livro"* (E.1.).

Magda afirma ainda que se mantem actualizada em relação às últimas publicações destinadas ao público infantil, considera que *"nos últimos anos acho que foi um boom de livros, mas nem tudo com qualidade, acho que tem de haver ali uma triagem bem feita dos livros, sinto muito que os pais têm alguma dificuldade na selecção dos livros (...) há uma evolução muito significativa, têm se vindo abordar múltiplas temáticas, neste momento não sinto uma falta como sentiria uns anos atrás, cada vez mais há uma consciência, também acho que há também cada vez mais pessoas da área a escrever, escrevem consoante a necessidade que têm ou sentem dos que estão próximos"* (E.1.).

Magda relata ainda que possui um gosto de selecção de livros um *"pouco diferente das minhas colegas, tenho vindo a aperceber-me que temos gostos diferentes, portanto nem sempre os meus gostos se aproximam dos gostos delas, elas fazem outro tipo de selecção, durante algum tempo acho que tem havido menos partilha, como agora houve uma reciclagem na equipa, acho que aos poucos está haver uma aproximação, há identificação maior na forma como trabalhamos, recentemente entrou uma colega ao serviço, e num espaço de uma semana ou duas já trocamos de livros, ela tem 4 ou 5 livros meus na sala e eu tenho 4 ou 5 livros dela na minha sala, tem muito a ver com a identificação, forma como*

concebemos o nosso trabalho, e os gostos em termos de selecção de livros, eu gosto de um registo menos convencional de ilustração, há quem condicione a leitura pela ilustração e tenho ideia que há ali uma reacção menos boa quando há ilustrações menos esterotipadas, mais alteradas, figuras deformadas, algumas colegas não acham tanta piada" (E.1.).

Relativamente à influência dos livros presentes na sua infância na escolha de livros lidos na hora do conto Magda menciona que gosta muito *"das fábulas de La Fontaine, tenho a coleçcão toda e vou levando para a sala, tenho um armário onde vou levando livros até não caber mais, depois começo a levar novamente para casa"* (E.1.).

Quanto às estratégias adoptadas para promover o contacto com a literatura para a infância, Magda destaca que *"os meninos gostam de trazer tudo e mais alguma coisa de casa, e nós ali temos algumas regras, e uma delas é brinquedos só à sexta-feira e os livros podem entrar sempre de segunda a sexta-feira, o livro pode entrar sempre, às vezes sai-me tudo e mais alguma coisa, mas prefiro que entre na sala qualquer tipo de livro, o hábito de terem um livro por perto, do que não trazerem, é um momento em que são valorizados, em que existe ali um momento destaque, eles apresentam aos colegas o livro, depois eu leio o livro, mas são eles que o apresentam, o livro é deles, nem todas as crianças trazem, mas notei que neste tempo que este grupo esteve comigo que foi um hábito que se foi enraizando"* (E.1.).

Para além disso, a educadora destaca também o papel da literatura para a infância na aproximação com o código escrito, afirmando possuir *"um bloco preto e faço questão de fazer registos com eles, temos os nossos cavaletes que servem de quadro, e às vezes tiro notas do que eles dizem e eles perguntam porquê e eu explico que temos de tirar notas para sabermos o que temos de fazer, para organizar o nosso trabalho e perceberem a utilidade da escrita para a leitura da escrita e organização do trabalho (...) para perceberes como a instituição valoriza o uso da literatura para a infância, nós andamos a sentir nas crianças problemas de autoregulação, na gestão das relações, resolvemos implementar este ano lectivo o projecto Sarilhos do Amarelo, através de uma história que foi explorada o ano inteiro, fizemos inúmeras iniciativas em que promovemos e trabalhamos múltiplos elementos e aspectos em que os grupos tinham déficit na atenção e concentração, mas ao nivel da gestão das relações e desafios, algumas crianças têm o deficit de auto-confiança e que se foram identificando, aliás a própria história foi feita a pensar nisso e para trabalhar estes aspectos, mais uma prova de quanto consideramos, pelo menos eu defendo e a minha instituição também, de que realmente a literatura é a base a partir da qual podemos potenciar inúmeras aquisições"* (E.1.).

Relativamente à avaliação do trabalho realizado através da literatura para a infância, a educadora menciona o facto das crianças frequentemente se reportarem às histórias com frequência e *"muitas vezes perguntam onde é que aprenderam determinadas palavras, em que história usei aquela palavras, tenho miúdos que me perguntam isso, acho piada a isso porque não me lembro, porque eu leio tanta coisa que não me lembro de onde saiu aquela palavra e eles dizem "foi aquele animal, aquele personagem que disse aquilo na história tal", olha ficou, o computadorzinho gravou"* (E.1.).

No que diz respeito aos materiais utilizados na hora do conto a educadora ressalta a falta de livros que desejaria, no entanto, afirma que os educadores são criativos e por isso *"vão arranjando soluções para aquilo que não existe, portanto não sinto tanto essa necessidade, acho que está a ser um esforço por parte da instituição, os livros de qualidade custam dinheiro e nem sempre há disponibilidade para isso, mas há um significativo investimento, mas no volume de livros que eu às necessito nem eu consigo dar vazão, tenho que pedir emprestado, e agora consegui começar a partilhar com algumas colegas, o que também é bom, porque a instituição tem alguns livros mas no volume que eu precisava, secalhar exagero na dose de leituras que faço com eles, não sei "* (E.1.).

No que diz respeito às práticas docentes em torno da literatura para a infância, estas serão apresentadas porteriormente para assim observar e averiguar as possíveis contradições, incoerências ou coerências da dicotomia concepção-acção. De seguida, passamos a apresentar a trajectória sócio-biográfica da educadora Tuxa.

5.2. A trajectória sócio-biográfica da Educadora Tuxa

A educadora Tuxa nasceu no dia 3 de Julho de 1969 numa cidade do norte de Portugal. A sua família materna e paterna são ambas oriundas da mesma cidade. No entanto, ao longo da sua infância viveu em vários locais, tendo vindo a fixar-se com a sua família numa cidade perto do Porto. Viveu sempre com os seus pais e os seus dois irmãos, mantendo contacto frequente com os avós maternos e fazendo amigos pelas diferentes casas por onde passou. Um dos marcos mais relevantes da sua trajectória é o falecimento da sua mãe quando a educadora Tuxa estava prestes a completar onze anos.

No que diz respeito aos hábitos de leitura, podemos dizer que os seus pais a influenciaram, a educadora salienta que a sua mãe lia tudo e dai o seu gosto pelos livros, destaca ainda a existência constante de livros em sua casa. Ressalta o contacto com livros de pano até contactar com livros de papel. Menciona ainda que guarda e lembra até hoje o dia em que comprou o seu primeiro livro infantil "O capuchinho vermelho" oferecido pelo seu avô. Para além disso, a educadora Tuxa destaca que os seus pais foram obrigados a criar regras no que toca aos horários de leitura pois gostava de ler até muito tarde e como era uma criança ainda pequena os pais foram forçados a criar regras mais restritas.

A sua entrada no jardim-de-infância foi um pouco turbulenta, tendo acontecido aos três anos e lembra-se que não foi fácil a entrada no pré-escolar pois não estava habituada a rotinas e preferia estar com crianças mais velhas do que com crianças mais novas que frequentavam a sua sala, tendo por isso mudado de sala para estar com as crianças mais velhas. Com efeito, assim que transitou de sala tudo mudou para melhor, aprendeu canções, jogos e histórias que até hoje utiliza. Mais tarde, com cinco anos mudou de jardim-de-infância, tendo frequentado uma nova instituição até aos 11 anos, foi uma adaptação fácil pois contava com a presença de uma amiga próxima.

No 1º ciclo, o percurso foi normal, aprendeu a ler rapidamente tendo sido convidada para ler na capela, em eventos e festas do colégio devido à sua facilidade para ler em público. Aprendeu a tocar flauta e piano e tornou-se atleta federada de badmington, recorda com carinho a diretora e outros elementos da escola que a apoiaram após a perda da mãe. Recorda

alguns livros como por exemplo “O capuchinho vermelho”, “Os cinco”, “As gémeas” e ainda “Anne of green gables”, livros com personagens que têm características que a educadora não possui e que gostaria de ter.

Relativamente à sua adolescência, a educadora Tuxa menciona que foi positiva mas que implicou uma grande mudança na sua vida, isto é, mudou de cidade e foi um período de grandes adaptações, visto que passou a frequentar um colégio feminino. O seu grupo de amigos era composto por quatro raparigas que adoravam falar horas a fio ao telefone. Os seus principais hobbies eram o cinema, a música, a leitura e a natação.

Descreve-se como sendo uma pessoa organizada, equilibrada, mente aberta, boa ouvinte e que acima de tudo gosta da sua família, amigos e profissão, não esquecendo a paixão que tem por viajar e explorar. Menciona ainda gostar do verão e necessitar de uma paleta de azuis (referindo-se ao bom tempo). No que diz respeito à escolha de profissão, a Tuxa diz que se sentiu indecisa, primeiramente pensou em seguir jornalismo devido à sua paixão pela escrita e leitura, no entanto, após ter lido uma colecção intitulada “Daniela” lembrou-se dos seus amigos lhe dizerem que tinha habilidades para estar com crianças e então decidiu reunir com a psicóloga e comunicou-lhe a sua decisão, sendo que esta lhe disse que tinha feito uma boa decisão.

Frequentou uma escola superior de educação da zona norte de Portugal e realizou mais tarde um complemento de formação em outra escola superior de educação na mesma cidade. Relativamente aos turning points, a educadora destaca a entrada para a universidade, a vida académica, o namoro e posteriormente o seu casamento bem como a entrada no mercado de trabalho e a chegada dos filhos. Hoje em dia continua a manter leitura como hobbie e menciona que os hobbies foram sendo alterados consoante a sua disponibilidade pessoal e financeira. Ressalta ainda que os filhos a fizeram aproximar-se ainda mais dos livros infantis, menciona que a filhar possui também hábitos de leitura enquanto que o filho só lê as chamadas leituras obrigatórias.

No futuro, a educadora Tuxa vê-se a trabalhar na mesma área, aprofundando conhecimentos, procurando novos livros bem como recursos e estratégias para os apresenta às suas crianças.

Saberes da infância: experiências familiares e grupos de convívio

Durante a sua infância, Tuxa menciona ter vivido em várias cidades, tendo mudado de casa frequentemente, destaca o convívio com os irmãos, avós maternos e os vizinhos *”que eram simpáticos e à medida que crescíamos fomos fazendo amigos”* (E.1.).

Um dos momentos que destaca da sua infância é a morte da sua mãe quando estava prestes a completar onze anos e o apoio que recebeu da diretora do colégio que frequentava, destacando que guarda os melhores sentimentos das *“freiras que me acompanharam e apoiaram quando a minha mãe faleceu, sinto gratidão”* (E.1.).

Relativamente à descrição da personalidade da sua mãe, Tuxa caracteriza a sua mãe como uma pessoa trabalhadora, muito dedicada à família, boa ouvinte e boa conselheira. Menciona

ainda que a sua mãe fez um curso ligado às artes, no entanto, embora tenha ingressado na faculdade *"Não prosseguiu estudos porque quis seguir Belas Artes e os meus avós (...) os tempos eram outros, não a deixaram vir estudar (...) A minha mãe lia tudo, daqui vem o meu gosto pelos livros e o hábito de ler, havia sempre livros em minha casa"* (E.1.). Ressalta também que a sua mãe adorava ler, tendo-lhe passado os seus hábitos de leitura.

Quanto ao seu pai, Tuxa menciona que este fez um curso técnico ligado à construção civil, não seguiu os estudos pois tinha um bom emprego na área de desenho e passado alguns anos montou a sua própria empresa. Caracteriza o pai como *"Extrovertido, comunicativo, trabalhador e muito dedicado à família. Lia o jornal diariamente e livros ligados à sua área, ainda existem alguns na sua casa actual"* (E.1.).

No que diz respeito aos hábitos de leitura, a Tuxa menciona que os livros *"existiram sempre na minha vida, desde dos de pano até que comecei a ter de papel (...) comecei a ler sozinha e a pedir livros desde muito cedo(...) ainda tenho o 1ºlivro, que me lembro de ir comprar à livraria com o meu avô materno, uma versão do Capuchinho Vermelho, depois vieram mais histórias tradicionais e de acordo com a época (...) aos 10 anos descobriram que lia Júlio Dinis pois existia uma colecção de autores portugueses na sala lá de casa, qualquer lugar servia para ler desde que houvesse livro!"* (E.1.).

Quanto à influência dos livros na construção da personalidade e aquisição de aprendizagens, a Tuxa revela que era uma leitora *"compulsiva, ao ponto de os mais pais nas férias de verão, terem que me fechar e regulamentar as leituras pois os livros eram lidos de rajada até altas horas da manhã e isso para uma criança de 10 anos, não é situação ideal! Acho que me tornei muito observadora, imaginação quanto baste, um nadinha introvertida, a minha companhia preferida eram os livros!!! Os livros fizeram com que não tivesse dificuldade em escrever, fazer pesquisas, ser uma mente aberta, que gosta de viajar, descobrir e facilidade de comunicar, quando consegui superar a vergonha! Acho que depois de tantas histórias, aventuras, heróis e heroínas consegui ir buscar o que mais me interessava e o melhor de cada um deles"* (E.1.).

Relativamente às influências sobre a futura profissão, a Tuxa menciona que os factos e experiências a influenciaram sobre a sua decisão em se tornar educadora, não teve qualquer tipo de influência por parte da sua família.

Saberes da vida escolar: percurso e desenvolvimento escolar

Quando recorda a sua infância, Tuxa recorda a sua entrada no jardim-de-infância, considera que esta não foi fácil, pois *"estava habituada a outras rotinas, porque gostava mais da sala dos grandes do que da minha e criei mais empatia com a educadora desta sala do que com a da minha. Aquilo que os grandes faziam interessavam-me mais do que aquilo que acontecia na minha sala (...) resultado fui para a sala dos grandes e tudo começou a correr melhor aprendi canções, jogos que ainda hoje utilizo e as histórias que ouvi levaram-me posteriormente a ir procurar os livros"* (E.1.).

Mais tarde, ingressou num outro colégio, o mesmo que a sua mãe frequentou, juntamente com a sua irmã, a adaptação foi mais rápida, isto porque fez *"amigos com facilidade, alguns*

eram filhos de amigos dos meus pais (...) aprendi a ler rapidamente e como lia bem fui muitas vezes chamada para o fazer quer na capela, quer em eventos e festas. Aprendi música, toquei flauta e piano, joguei badminton como atleta federada, fiz um musical sobre o Capuchinho no musical, lá voltou a minha 1º história a entrar na minha vida, foi fácil de fazer? Sim, porque sabia a história de trás para a frente a cantar ou a declamar não havia problema!" (E.1.).

A Tuxa destaca ainda os passeios que fez através do colégio, viagens até ao estrangeiro, mais especificamente Itália, prémio recebido pelo seu bom comportamento e rendimento escolar, recorda os melhores sentimentos deste colégio porque *"foram elas, as freiras, que me acompanharam e apoiaram quando a minha mãe faleceu, sinto gratidão"* (E.1.).

A sua adolescência descreve-a como um período positivo mas que implicou grandes mudanças na sua vida, ou seja, mudou de cidade *"de casa, escola amigos, estilo de vida. Foi um período de adaptações. Casa nova mas quarto partilhado com a minha irmã Sandra numa fase em que as diferenças eram notórias, algumas brigas mas que acabavam bem. Quanto à escola, novamente um colégio de freiras mas desta vez feminio, depois de tantos anos no mesmo, o início foi difícil"* (E.1.).

Quanto aos professores marcantes, destaca a sua educadora, mais tarde a sua professora do 3º e 4º anos e a sua professora de português do 5º e 6º anos, sendo que esta última conseguiu colocar toda a turma a ler e a escrever, criando ainda *"(...) a biblioteca de turma, com livros que levamos de casa e ouros que fomos buscar à biblioteca do colégio, funcionava como um biblioteca normal, havia todos os meses um bibliotecário responsável"* (E.1.).

Relativamente aos hábitos de leitura na adolescência, estes permaneceram, *"ler para aprofundar conhecimentos tornou-se um hábito, ir à biblioteca do colégio e passar lá horas livres também, sempre um ou mais livros na cabeceira, durante as férias a média era um livro por noite 8...) visitas a livrarias demoradas e frequentes, dinheiro gasto em livros era algum, pedido de livros como prenda manteve-se. Nunca tive um diário mas há algumas coisas escritas dessa altura para além daquilo que fazia nas aulas, foi nesta altura que comecei a fazer versos nos postais que oferecia pelos anos de alguém, Natal e outras celebrações"* (E.1.).

No final da adolescência, Tuxa teve de escolher a área de formação académica e depois de reflectir decidiu ser educadora de infância,*"Nem família, nem professores tive carta branca para escolher, como disse em cima foram mais os factos e as experiências"* (E.1.).

Saberes da trajectória no curso de formação profissional

Tuxa ingressou numa Escola Superior de Educação no norte do país (mais tarde fez o complemento de formação em outra instituição no norte do país) e considera este período como *"uma sucessão de etapas que vão mudando de acordo com as opções de vida que fazemos ou vão surgindo naturalmente com o decorrer dos anos. faculdade e vida académica, namoro e casamento, mercado de trabalho, vida familiar e filhos"* (E.1.).

No que toca à formação inicial, a educadora Tuxa menciona que teve acesso a uma unidade curricular sobre literatura para a infância *"no primeiro semestre foi uma abordagem histórica da evolução da literatura para a infância e no 2º semestre centrámos-mos na literatura actual, autores e histórias mas também analisamos contos tradicionais. Isto deu-me uma visão geral da literatura infantil mas também das diferentes opções de acordo com a idade, o objetivo que pretendemos, temáticas"* (E.1.).

Saberes e Concepções da vida profissional relativos à literatura para a infância

No que diz respeito aos saberes da vida profissional, Tuxa define a literatura para a infância como *"todas as criações literárias destinadas ou adaptadas às faixas etárias mais baixas"* (E.1.).

Quanto às suas funções, a Tuxa refere que as funções da literatura para a infância são vários, entre as quais *"Enriquecer o mundo infantil, fomentar a criatividade, o vocabulário, utilizando o fantástico, o maravilhoso, explorando aspetos poéticos, o ambiente em que vivem as crianças ou ambientes diferentes promovendo aproximar de realidades distantes no espaço e no tempo"* (E.1.).

Relativamente à forma como este género literário pode promover o desenvolvimento da criança, Tuxa considera que a literatura para a infância permite à criança desenvolve *"uma série de competências em simultâneo como já referi, há todo um conjunto de estímulos relacionados com a imaginação, audição, visão, escrita, representação gráfica que é activado para além de se criar o gosto pela leitura de saber e descobrir mais"* (E.1.).

Tuxa afirma que se mantem actualizada em relação às últimas publicações destinadas ao público infantil, tenta saber as novidades existentes,*"quer na visita a livrarias, email das editoras, encontros de profissionais, seguir alguns escritores, há de tudo um pouco"* (E.1.).

Relativamente à influência dos livros presentes na sua infância na escolha de livros lidos na hora do conto, Tuxa menciona os clássicos, como é o caso do capuchinho vermelho, isto porque *"são intemporais e demasiado ricos em experiências para serem esquecidos"* (E.1.).

Menciona ainda que troca e partilha opiniões com as *"amigas e colegas mais próximas quando nos encontramos"* (E.1.).

Quanto aos critérios de selecção de livros, a educadora Tuxa menciona que todos são relevantes em diferentes circunstâncias, ou seja, temática, preço, autor, tipo de narrativa, isto se a escolha for feita por ela pois nem sempre a escolha do livro para a hora do conto é feita por si mas sim pelos seus alunos.

Relativamente às estratégias adoptadas para promover o contacto com a literatura para a infância, Tuxa menciona a existência da área da biblioteca, salientando que gosta que as crianças *"levem os seus livros para sala, geralmente nos mais crescidos há um responsável por dia para o fazer e depois partilha o livro com os colegas na hora do conto, partilho experiências com os pais, estou atenta às suas sugestões mas também procuro lançar desafios*

quando exploramos algumas temáticas e perguntar às crianças: Alguém tem uma história que fale disto?ou recebeste um livro novo ? de que fala?" (E.1.).

Para além disso, a educadora destaca também o papel da literatura para a infância na aproximação com o código escrito, já que *"um livro em formato papel ou digital tem para a sua leitura o código escrito, se eu me habituo desde de cedo a observá-lo e me vou apercebendo que alguém vai lendo o que ali está representado e assim vai contando a história, começo a interrogar-me mas que magia é aquela, a curiosidade infantil vai despertar (...) e procurar saber mais sobre aquilo simultaneamente com o diálogo paralelo que se estabelece, não vires a página ainda não li tudo ou põe o livro direito pois não consigo ler, estas letras são giras são grandes (...) sem querer a criança vai-se familiarizando com o código escrito e descobrir que aqueles sinais querem dizer alguma coisa, alguns são iguais, repetem-se, uns estão seguidos, outro tem espaços"* (E.1.).

Relativamente à avaliação do trabalho realizado através da literatura para a infância, a educadora menciona que avalia diariamente, pois esta *"deve e tem que estar presente no dia a dia do jardim de infância"* (E.1).

No que diz respeito aos materiais utilizados na hora do conto a educadora menciona que não sente falta de materiais e, que se tal acontecesse seria *"para usar de acordo com as situações, motivações e interesses do grupo ou estratégias da educadora, mas não sinto a falta de materiais"* (E.1.).

Quanto às práticas docentes em torno da literatura para a infância, estas serão apresentadas porteriormente para assim observar e averiguar as possíveis contradições, incoerências ou coerências na relação do pensamento-acção.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO VI

AMARRANDO OS FIOS DA HISTÓRIA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Capítulo VI: Amarrando os fios da história

6.1.Concepções versus Práticas em torno da literatura para a infância

O estudo da relação entre as concepções e as práticas tem procurado dar resposta a um conjunto de questões, das quais podem ser destacadas: As práticas das educadoras são consistentes com as concepções professadas? Qual a natureza da relação entre as concepções e as práticas? São as concepções que determinam as práticas? São, pelo contrário, as práticas que determinam as concepções? Ou será a relação de uma natureza mais complexa? (Ponte, 1992).

Com efeito, temos como objectivo principal conhecer as concepções de duas educadoras e constatar se estas vão ao encontro das suas práticas docentes foi necessário realizar a observação do contexto e da dinamização da hora do conto procurando conhecer a forma como esta decorre, para assim respondermos às questões colocadas nesta investigação, entre as quais: retratar e compreender as práticas docentes em torno da literatura para a infância bem como averiguar qual o contexto onde decorrem (circunstancial, ambiental, tipológico, instrumental e procedimental); indagar e entender os objectivos e estratégias utilizadas na hora do conto; descrever e analisar o papel da educadora durante a dinamização da hora do conto e identificar o espaço, materiais e actividades desenvolvidas durante e após a hora do conto.

Para conseguirmos alcançar os objectivos propostos foi necessário proceder à observação de três sessões da hora do conto com cada educadora, para assim conhecermos as práticas docentes e relacionar as mesmas com as concepções identificadas na entrevista focalizada sobre os saberes relativos à literatura para a infância. Para além disso, antes e após a realização da hora do conto, colocamos questões às educadoras relativas à sessão dinamizada bem como no final fizemos algumas questões às crianças que participaram da actividade, tentando assim relacionar os dados obtidos.

6.2. A Hora do Conto como *histórias de fio a pavio*

Como já mencionamos anteriormente, esta investigação tem como principal finalidade conhecer as concepções e práticas em torno da utilização da literatura para a infância. Assim sendo, iremos descrever de forma sintetizada as sessões observadas e que ocorreram de acordo com o cronograma apresentado no quadro seguinte.

Quadro 46: Cronograma das sessões observadas da Educadora Magda (Elaboração própria)

Data	Tempo	Espaço	Material
20/05/2016	1:30	Área da Manta	Livro "O meu coração pequenino" Quadro, papel, marcadores.
24/06/2016	1.30	Área da Manta	Livro "Moncho e a Mancha" Quadro, papel, marcadores.
22/07/2016	**1:00**	Área da Manta	Poema "Barquinho de papel" do livro "Vou pintar um arco-íris". Quadro, papel, marcadores, imagens reais e ilustrações para ler o poema.

Através do quadro acima, verificamos que a hora do conto tem normalmente a mesma duração (excepto a última hora do conto que consistiu na leitura de um poema e que por isso mesmo tornou a actividade mais curta), o espaço foi sempre o mesmo, ou seja, a área da manta onde é possivel que todos se reunam e os materiais variam consoante o livro escolhido e estratégia adoptada para dinamizar a actividade.

De seguida, passamos a explicar de forma detalhada a práxis docente da Educadora Magda através de três sessões observadas por ordem cronológica.

6.3. A observação e análise da práxis docente da Educadora Magda

Na primeira observação, a Educadora Magda respondeu a algumas questões antes de iniciar a actividade, dando-nos a conhecer os objectivos da hora do conto bem como as actividades que pretendia desenvolver posteriormente.

Quadro 47: Entrevista antes da 1ª sessão da hora do conto (Elaboração própria)

Questões	Objectivos da Hora do Conto
O que pensas fazer hoje na hora do conto?	*"Tinha planeado uma exploração relacionada com o mês do coração e como temos estado a trabalhar as emoções, pensei que esta história se enquadrava com este tipo de exploração que pretendemos fazer, trabalhar o auto-conhecimento, enquadrado no projecto deste ano, fazê-los exteriorizar emoções, pensar sobre determinadas situações, que tipo de emoções podem despoletar, começarem a conhecerem-se a si mesmos e depois conseguir conhecer melhor os outros, gerir melhor as interacções, para nós é fundamental".*

Questões	Objectivos da Hora do Conto
Quais são os objectivos desta sessão?	*"Tinha alguns, queriam reforçar a consciência fonológica (explorar as rimas, conhecimento de palavras começadas pela letra "c"), reforçar a contagem de letras que compõem as palavras, número de sílabas, conceito de palavra e letra, reforçar o conhecimento sobre as diferentes partes do livro, a "leitura do livro" (capa, contracapa, guardas, lombada), eles já estão habituados a fazer este tipo de trabalho, é uma estrutura que obedeço, é o meu "guião mental" de exploração, gradualmente, todos os anos, eu introduzo um ou mais elementos novos em relação à exploração da história, pois já conheço estas crianças desde bebés, não só elementos sobre a histórias (é importante a exploração e interpretação mas existem outros elementos subjacentes) mas outros itens que considero importantes mas que não fazem parte do livro".*
Que tipo de actividades pretendes desenvolver? E que actividades as crianças irão fazer?	*"Cada criança vai fazer a pintura do seu coração e responder a duas questões que estão numa folha que elaborei sobre algo que deixe o seu coração feliz e triste. Para além disso estou a pensar fazer um painel, já digitalizei algumas imagens do livro e a minha ideia é através de desenhos e algumas palavras que sejam significativas relativamente a determinados momentos da história, fazerem um registo gráfico, sobre os momentos de alegria o que lhes provoca alegria, desconforto, de surpresa, queria ir um pouco mais além, tudo relacionado com as emoções, queria fazer a construção de um painel de plástica".*

Para além disso e para que seja possivel mostrar a realidade observada colocamos um excerto das notas de campo relativas à primeira observação.

Na primeira sessão da hora do conto que observamos, verificamos que na sala de actividades da educadora Magda encontram-se diariamente 22 crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos de idade. A hora do conto acontece com frequência e normalmente no período da manhã (após o lanche, por volta das 11 horas e termina antes do almoço, sendo que este ocorre por volta do 12.30). As crianças reunem-se em grande grupo na manta onde também têm almofadas, sentam- se confortavelmente e a educadora fica também no círculo para iniciar a actividade. A educadora utiliza não apenas o livro em suporte físico como também recorre a um quadro, papel e marcadores para promover a literacia através de palavras encontradas no título do livro. Ao longo das observações realizadas, conseguimos perceber que existe um ritual em relação à apresentação do livro, ou seja, mesmo que a educadora não o peça, as crianças fazem questão de mencionar as diferentes partes do livro (capa, miolo, contracapa, guardas e lombada). Observamos também que a educadora recorre frequentemente a um bloco de notas preto onde anota o que pretende fazer ao longo da actividade; esta encontra-se sempre ao seu lado durante a narração da história. Verificamos também que a educadora tem por hábito começar a contar a história com um tom de voz baixo, para assim captar a atenção das crianças, recorrendo ainda a outras estratégias tais como: gestos, entoação da voz, brinca com o livro (escondendo-o ou escondendo-se atrás do livro). À medida que vai contando a história vai mostrando as imagens às crianças que fazem "a leitura do livro" através das ilustrações, tentam adivinhar o que está no texto, colocando hipóteses sobre o desenrolar da história. Mostra as imagens do livro e explora as frases (seu significado, sentido, especialmente expressões ou palavras "novas": lágrimas de crocodilo, calafrios, pasmar, flutuar, ruído, rodopiar). A leitura do livro termina com um pequeno ritual, ou seja, as crianças dizem um pequeno texto: "pirlimpimpim esta história chegou ao fim, marmelada a história foi contada, com pozinhos de pirlimpimpim, a história chegou ao fim, e com a boca cheia de marmelda a história ficou contada." Após a finalização da hora do conto, percebesse nitidamente que as crianças sabem o que vão fazer, ou seja, o reconto oral da história, o jogo da teia da aranha e por último sabem que irão desenvolver uma actividade relacionada com o livro nas mesas.

Elaboração própria

Após a hora do conto, realizamos novamente uma pequena entrevista à educadora Magda, para conhecer as suas reflexões em torno da actividade desenvolvida.

Quadro 48: Entrevista após a 1ª sessão da hora do conto (Elaboração própria)

Questões	Respostas da Educadora
Como se desenvolveu a hora do conto?	*"Acho que consegui relativamente atingir os objectivos propostos, pretendo retomar, não me cingir a este momento, queria retomar à posteriori, como já reparaste eu faço alusão a outras histórias, tento enquadrar, tento que façam ligação com outras histórias, eu muitas vezes estou a explorar em outro momento e vou buscar, acho que é útil, pretendo dar continuidade, é um tema que eles gostam, desperta o interesse deles, e nos 5 anos é notório, na gestão das relações para nós enquanto instituição, tb consideramos a formação psicossocial muito importante e especialmente por causa da temática que temos este ano, ainda sentimos mais a necessidade de reforçar, acho que as relações são a base de tudo, portanto para o futuro sucesso deles, podem ser crianças muito capazes,tem muitos conhecimentos, tem muita informação já assimilada, mas sinto que há um défice, não é um mal só daqui apenas, mas um mal geral no que diz respeito à gestão de emoções, muito não são filhos únicos, mas é como se fossem, o mundo é deles, o universo é deles e gerir isso tudo, faz parte do nosso trabalho enquanto educadores trabalhar isso".*
Que objectivos conseguiste atingir?	*"Exploração das emoções, Consciência fonológica, mas tento dar continuidade à história, há sempre alguma coisa que fica por explorar, regra geral as histórias nunca terminam, eu tento sempre retomar, dar continuidade, caso algo tenha ficado por explorar, fica sempre algo por fazer".*
Em função do que aconteceu, farias tudo igual? mudarias alguma coisa? faltou fazer alguma coisa?	*"Há sempre pequenos ajustes mas no geral e pela minha reflexão até à data tem corrido tudo bem, há dias que as coisas não correm tão bem, porque eles não estão tão disponiveis, há pequenos acontecimentos como tu observas que vão acontecer e que nos fazem trocar, fazer pequenas paragens mas eu tento contornar estes imprevistos, que é perfeitamente normal. Gostaria de ter abordado algumas expressões relacionadas com a palavra coração (incluida no título do livro) mas por falta de tempo não foi possivel. Expressões (a educadora tinha várias anotações num caderno com expressões que gostaria de explorar com o grupo, entre as quais: coração partido; cair o coração aos pés; veio do coração; falar com o coração nas mãos; fazer das tripas do coração; não ter coração)".*

Realizamos ainda uma pequena entrevista às crianças que participaram da hora do conto e que nos responderam a algumas questões como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 49: Opinião das crianças sobre a hora do conto (Elaboração própria)

Questões	Respostas das crianças
O que gostas mais na hora do conto?	*"Gosto de saber o que vem a seguir (à leitura do livro)" (Diogo).* *"Gosto de responder às coisas que a Magda pergunta" (Duarte).* *"Gosto das perguntas (Leonor)"* *"Gosto das perguntas (Salvador)".*

Questões	Respostas das crianças
O que gostaste mais da hora do conto hoje?	*"Gostei mais da parte onde a menina tinha medo (Diogo)":* *"Gostei da parte do medo (Duarte)".* *"Gostei da pintura do coração (Leonor)".* *"Gostei da parte do coração pequenino (Salvador)".*
Existe alguma coisa que não gostes na hora do conto?	*"Não (Diogo)".* *"Não, gosto de tudo (Duarte)".* *"Não (Leonor)".* *"Não, gosto sempre (Salvador)".*
O que aprendeste hoje?	"Aprendi coisas boas e coisas más, aprendi que não se pode usar palavras feias, aprendi que quando estamos zangados não conseguimos fazer coisas que gostamos muito, e quando estou feliz aprendi que o mais importante é a amizade" (Diogo). "Aprendi que temos de cuidar o coração e já não me lembro de mais nada" (Duarte). "Que não devo chamar nomes aos amigos (Leonor)". "Aprendi a ter cuidados com o coração e não dizer coisas feias, não magoar os amigos no coração (Salvador)".

Ainda relativamente à 1ª sessão da hora do conto, descrevemos a observação numa grelha construída para o efeito e onde podem ser encontrados todos os detalhes relativos à mesma (ver em anexos).

Após a análise das entrevistas realizadas à educadora e às crianças, não esquecendo a observação, podemos compreender:

- grande parte dos objectivos propostos pela educadora foram alcançados com sucesso, no entanto, a gestão do tempo não foi bem conseguida, o que não permitiu concluir a actividade como a educadora tinha planeado (neste caso dar a conhecer expressões relacionadas com a palavra coração, o que terá de ser feito posteriormente);

- a hora do conto não termina realmente naquele período, ou seja, a história é frequentemente prolongada ao longo do dia, neste caso durante a tarde e dependendo do impacto que esta tem nas crianças pode ser prolongada por alguns dias, tudo depende da receptividade do grupo de crianças;

- verificamos também que as crianças entrevistadas gostam da actividade, não apontam nada de negativo sobre a mesma, gostam das perguntas após a leitura da história, uma das crianças menciona que gosta do que vem a seguir, isto é, sabe

antecipadamente que a hora do conto tem continuidade através de uma actividade e mencionam ainda as aprendizagens conseguidas.

Quanto à segunda observação, pedimos novamente à Educadora Magda para responder a algumas questões antes de iniciar a actividade, dando-nos a conhecer os objectivos da hora do conto bem como as actividades que pretendia desenvolver posteriormente.

Quadro 50: Entrevista antes da 2ª sessão da hora do conto (Elaboração própria)

Questões	Objectivos da Hora do Conto
O que pensas fazer hoje na hora do conto?	*"A minha ideia é fazer uma exploração a nível (….) basicamente quero explorar… (…) andamos a fazer um projecto que estamos a implementar um projecto da Faculdade de Psicologia sobre literacia, neste momento já estamos numa fase de revisão, já fizemos uma exploração alargada desde setembro de 2015 e portanto aos poucos com as histórias que vou introduzindo aproveito sempre para explorar um pouco alguns aspectos prévios (…) nesta história especificamente como há uma série de palavras iniciadas pela letra "m" vou fazer uma exploração a esse nível, vou também em termos de vocabulário para alargar um pouco vocabulário e explorar algumas palavras que eu acho que não vão saber o significado e vou-lhes apresentar essas novas palavras e o significado a que lhes chamam palavras divertidas, normalmente temos ali uma listagem onde colocamos essas plavras e incidir na parte plástica também, acho que este livro apela muito ao lado criativo, faz alusão a uma mancha e então vou-lhes apresentar uma folha com uma mancha negra, à semelhança do que se passa na história e a ideia é que eles imaginem o que pode ser aquela mancha negra e construam algo a partir daquela dita mancha com diversos materiais e consistências que lhes vou apresentar agora a seguir".*
Quais são os objectivos desta sessão?	*"Os meus objectivos neste momento e é o que sinto neste grupo, regra geral e à semelhança do que acontece com outros grupos, é que estas crianças têm necessidade de actividades muito estruturadas, de muita orientação, e a minha ideia é colocar-lhes alguns desafios, fazê-los pensar, fazê-los puxar pela imaginação, apelar ao lado criativo, o feedback que eu vou tendo, tanto de colegas educadoras e profs. do 1º ciclo é que as crianças têm alguma dificuldade (…) a parte criativa causa-lhes até um certo desconforto, ficam nervosos e sofrem de ansiedade e eu queria quebrar um bocadinho essa situação e potenciar ao máximo a imaginação, a novos desafios que futuramente se irão deparar, já que as crianças desta idade devem desenvolver a imaginação. Coisas cinzentas e estereotipadas já vão ter muito pela vida fora, portanto se no jardim-de-infância pudermos proporcionar experiência diversificadas e em que cada um revele o seu interior, eu acho que através da parte plástica revela muito do seu interior e sinto que este grupo precisa, e nesta fase que já cumprimos muitos dos objectivos traçados, agora vou tentar reforçar mais a parte criativa, porque tenho mais margem de manobra para trabalhar em outros âmbitos":*
Que tipo de actividades pretendes desenvolver? E que actividades as crianças irão fazer?	*"Depois da leitura da história, a nossa ideia é construir um painel à semelhança do que costumo fazer, um painel em que vamos colocar os registos que vão fazer, não sei se terei disponibilidade para fazer hoje à tarde mas já que exploramos a mancha negra segunda sem falta vamos usar espuma de barbear branca e vamos fazer uma experiência com uma mancha branca, o que conseguiremos fazer com uma mancha branca, dar continuidade à parte da criatividade, construir um desenho com essa mancha, a minha intenção à semelhança do que já vamos fazer com a mancha negra mas com outros materiais, a partir da manchar branca construir outro desenho, registo com as novas palavras que trabalhamos, algumas reflexões que vamos fazer, uma forma de passar a informação aos pais do que fizemos, as competências que potenciamos, fazer uns apontamentos para os pais….sistematizar as ideias, competêmncias trabalhadas. Fazer um painel com as fotografias dos trabalhos que as crianças fizeram".*

Para além disso e para que seja possivel mostrar a realidade observada colocamos um excerto das notas de campo relativas à segunda observação.

A educadora começa por dizer às crianças que vai ler um livro e apresenta o mesmo ao grupo (mostra a capa); como as crianças se apresentam um pouco inquietas começa por dizer que devem relaxar, inspirando e expirando várias vezes, até estarem relaxados e prontos para ouvir a história. A educadora fala baixinho e vai dando ordens como "levantar os braços, encher o peito de ar e expirar" e pergunta: podemos começar a trabalhar? (…) A educadora diz que vai ler uma história que já não lia há muito mas mesmo muito tempo, que a última vez que o leu foi com o grupo da irmã de uma criança que está nesta sala. Pede a uma criança para identificar as diferentes partes do livro (…) Vai modelando a voz, de tom alto para baixo e vice versa, faz expressões faciais variadas. s crianças tentam adivinhar onde o personagem se escondeu, a educadora engana-se de propósito e as crianças percebem e corrigem-na, a história menciona a idade de uma criança (8) e a educadora pede para que com as suas mãos contem 8 dedos e estas fazem-no. O livro tem palavras desconhecidas para as crianças e a educadora pergunta se as crianças sabem o que estas querem dizer, ou seja, tentam decifrar o seu significado em conjunto. As crianças dão palpites até conseguirem chegar ao significado das palavras; a educadora altera o texto para cativar as crianças (texto com palavras mais acessiveis às crianças).

Elaboração própria

Após a hora do conto, realizamos novamente uma pequena entrevista à educadora Magda, para conhecer as suas reflexões em torno da actividade desenvolvida.

Quadro 51: Entrevista após a 2ª sessão da hora do conto (Elaboração própria)

Questões	Respostas da Educadora
Como se desenvolveu a hora do conto?	*"Como já te disse, hoje foi um bocadinho atipico, já estamos numa recta final de ano, eles já não estão tão disponiveis, mas regra geral tipo actividade desperta-lhes muito o interesse, eles gostam muito de histórias, tento-lhes trazer histórias um bocadinho diferentes do habitual, das histórias que exploram em casa, num registo mais comercial, mas maioria dos pais compra livros nas grandes superficies (continentes e modelos e afins) nada contra, mas têm menos qualidade na ilustração e na história propriamente dita, portanto tento seleccionar histórias que fujam um bocadinho do habitual, que utlizem ilustrações um pouco mais invulgares, esta por exemplo não funcionava com um mero desenho, ele utilizava bonecos em cerâmica para dar um pouco mais de realismo à história, não gosto muito de bonecos muito perfeitos e imagens muito perfeitas, gosto de ilustradores que desconstroem um pouco a realidade, que os faça reflectir um pouco, que crie suspense, se não criar, gosto de criar eu para os agarrar um pouco mais à história".*
Que objectivos conseguiste atingir?	*"Alargarmos um pouco mais o léxico de cada um deles, adquiriram mais vocabulário e é algo que também lhes desperta o interesse, acho que demos mais uma "colherada" a nivel de estimular um pouco mais a criatividade deles, é um dominio em que eu sinto que eles tem sérias dificuldades e ficam bastante impacientes e sentem-se inseguros, é algo que eles não dominam, eu tento que não seja assim mas a socidedade em si e contexto em que se encontram não estam habituados a puxar pela imaginação, nem a pensar em criar algo, estão habituados a ter uma realidade/informação criada/construida e estruturada e não os fazem partir para outro universo (…) eu fui tentando piscar o olho e puxar pelo lado criativo não apenas enquanto contava a história, solicitava diferentes hipóteses para as situações que iam surgindo, e não avançava enquanto não o fizessem, mas também quando fizemos o jogo da teia da aranha sem o novelo e tentei não incluir o novelo para mais uma vez apelar à criatividade, mas viste as reacções "não tem novelo", alguns alinharam na brincadeira mas eles gostam de coisas concretas, têm alguma dificuldade em perceber a criatividade".*

Questões	Respostas da Educadora
Em função do que aconteceu, farias tudo igual? mudarias alguma coisa? faltou fazer alguma coisa?	*"Provavelmente reajustaria de outra forma, acho que por exemplo podia ter pensado em fazer a exploração da história no espaço exterior (….), às vezes escolho a sombra de uma árvore e fazemos a exploração da história lá, sinto que é um ambiente que os relaxa mais e optei por fazer cá dentro porque tinha a contigência de ter outras crianças no espaço exterior e depois iam interferir com a hora do conto, mas muitas vezes à tarde quando os sinto um pouco mais agitados, fizemos aquele momento de respiração ao inicio e eles já estão habituados e que os ajuda a focarem-se mas nesta altura do ano eles já estão um pouco saturados de estar dentro do espaço da sala, então muitas vezes vou com eles à tarde para o espaço exterior, levamos não só histórias mas mantas e jogos e o espaço exterior acho que os tranquiliza, às vezes pode ser um elemento de distração mas na maioria das vezes acho que os deixa mais relaxados, o facto de estarem em contacto com o chão e a terra, às vezes até se descalçam para estarmos lá fora".*

Realizamos ainda uma pequena entrevista às crianças que participaram da hora do conto e que nos responderam a algumas questões como podemos observar no quadro seguinte.

Quadro 52: Opinião das crianças sobre a hora do conto (Elaboração própria)

Questões	Respostas das crianças
O que gostas mais na hora do conto?	*"De ouvir a história "*(Rui). *"Gosto de ouvir histórias"* (Duarte). *"Gosto de ouvir histórias" (*Leonor*).*
O que gostaste mais da hora do conto hoje?	*"Gostei dos desenhos da história"* (Rui). "*Do presente do boneco de neve* "(Duarte). "Gostei quando o mocho estava à procura do que era a mancha" (Leonor)
Existe alguma coisa que não gostes na hora do conto?	*"Não....não me lembro."* (Rui) ""*Não gostei quando o varredor falou com o mocho"* (Duarte). *"Não"* (Leonor)
O que aprendeste hoje?	*"Aprendi palavras novas"* (Rui). *"Que devemos ter cuidado com as folhas e já não me lembro de mais" (Duarte).* *Aprendi que quando queremos saber alguma coisa temos de pedir ajuda"* (Leonor).

Ainda relativamente à 2ª sessão da hora do conto, descrevemos a observação numa grelha construída para o efeito e onde podem ser encontrados todos os detalhes relativos à mesma (ver em anexos).

Após a análise das entrevistas realizadas à educadora e às crianças, não esquecendo a observação, podemos compreender que:

- o principal objectivo desta sessão era novamente alargar o vocabulário das crianças bem como promover a sua imaginação, especialmente através da actividade desenvolvida após a hora do conto (ver imagens em anexos);

- através das respostas facultadas pelas crianças, percebemos que alguns dos objectivos propostos pela educadora foram alcançados, ou seja, aquisição de palavras novas, no entanto, devido à nossa observação parece-nos que a actividade realizada após a hora do conto não permite na totalidade o desenvolvimento da criatividade, isto porque as manchas tinham sido feitas previamente pela educadora. Com efeito, consideramos que se tivessem sido as crianças a fazer as manchas, estas teriam mais significado para elas, seria uma forma de potenciar a sua criatividade porque a mancha teria o formato, a cor e as dimensões de acordo com a vontade própria de cada criança, o que não aconteceu. Deduzimos que tal terá acontecido por uma questão de melhor gestão do tempo (para não prolongar a actividade fora do horário estipulado);

- mais uma vez se verifica que não existe nada que não seja do agrado das crianças em relação à realização da hora do conto, todos gostam de ouvir histórias;

- nesta hora do conto uma das crianças ressaltou as ilustrações do livro como o ponto-forte da actividade (indo ao encontro de um dos objectivos propostos pela educadora: apresentação de ilustrações fora do vulgar);

- uma das crianças menciona a aquisição de palavras novas que no que toca às aprendizagens feitas através do livro, indo ao encontro de um dos objectivos propostos pela educadora.

Quanto à terceira observação, pedimos mais uma vez à Educadora Magda para responder a algumas questões antes de iniciar a actividade, dando-nos a conhecer os objectivos da hora do conto bem como as actividades que pretendia desenvolver posteriormente.

Quadro 53: Entrevista antes da 3ª sessão da hora do conto (Elaboração própria)

Questões	Objectivos da Hora do Conto
O que pensas fazer hoje na hora do conto?	*"É assim, eu regra geral, não exploro muito a área da poesia, então hoje vou explorar uma pequenina história, uma pequena abordagem de um barco de papel e todo o universo relacionado com o mar e trabalhar com eles o campo semântico do mar já que se aproximam as férias e é algo que lhes diz muito neste momento e fizemos 15 dias de praia há relativamente pouco tempo, então achamos que fazia sentido enquadrar esta exploração. Portanto, pretendo fazer isso com eles, como já referi queria fazer referência ao campo semântico do mar, a ideia é puxar pela imaginação e cabeça deles, e também fazê-los relembrar alguns elementos referidos no poema da Alice Cardoso, queria fazer também menção à semelhança do que também tens observado nas outras sessões, algumas palavras que eu calculo que eles desconheçam o significado ou já não se lembram, reavivar essa memória, já que estamos a falar de uma pequena poesia, explorar também com eles palavras que rimam, o tema central seria um barco de papel, nomear palavras começadas pela letra "b" e "p", fazer ainda o jogo da teia, é um jogo que lhes dá muito gozo fazer, ou seja, cada criança diz uma palavra começada por uma letra, enfia o fio no dedo e atirar o novelo para outro colega até todos terem dito uma palavra, assim criamos uma teia, neste caso queria readaptar o jogo de teia de aranha para o jogo da rede de pesca que estariamos a lançar ao mal, dai ter escolhido um fio azul para o jogo, para criar toda uma envolvência com eles".*
Quais são os objectivos desta sessão?	*"Reavivar memórias, relembrar conceitos trabalhados com eles, como as rimas e palavras com letras que referi à pouco, falar sobre a temática da praia e do mar, que é algo que agora lhes diz muito, fazer também uma actividade plástica, sinto que este grupo tem dificuldades no que diz respeito à criatividade, são crianças que necessitam de actividades muito estruturadas e eu gradualmente tento introduzir actividades que apelem um pouco mais à criatividade deles, que lhes dê mais liberdade de expressão e então iamos construir um painel sobre a temática do mar, potenciar a criativade deles e reforçar algo que tenho vindo a fazer ao longo do ano: a capacidade de atenção e concentração deles que também em alguns casos é muito reduzida, e dai usarmos as dobragens de origami, vão construir barcos de papel, recorrendo aos materiais que queiram, como os tens visto fazer, colagens e recortes mas sempre num registo livre".*
Que tipo de actividades pretendes desenvolver? E que actividades as crianças irão fazer?	*"Um painel sobre o mar com origamis de barcos feitos pelas crianças".*

Para que seja possivel mostrar a realidade observada colocamos um excerto das notas de campo relativas à terceira observação.

"Inicia com um ritual que inclui gestos e diz que as crianças devem fechar a boca com uma chave e a devem atirar para longe enquanto ouvem a história. As crianças sorriem e acedem ao pedido da educadora. As crianças relaxam e a educadora pergunta às crianças se conhecem o livro (isto porque a ilustradora do livro esteve este ano lectivo no jardim de infância para ler o livro e explicar como se fazem ilustrações, tendo levado originais do livro ilustrado) (…) A educadora explica às crianças que desta vez a hora do conta passa por ouvir um poema relacionado com o mar, mais especificamente o poema "Barquinho de papel", pergunta às crianças se sabem o que é um poema, várias crianças decidem dar a sua opinão, sendo que uma das mais interessantes é a resposta de uma menina que diz que a poesia é histórias com música (por causa das rimas); falam sobre rimas, a educadora decide mostrar um livro com texto para que as crianças encontrem as diferenças entre um livro de poesia e um livro com texto, as crianças conseguem compreender que a poesia tem menos palavras que um texto "normal" (…)a educadora começa a lero poema, lê baixinho e modela a voz, faz gestos com as mãos e os olhos, à medida que vai lendo o poema coloca imagens das diferentes palavras que menciona (piratas, tempestades, sereias, gaivotas, barco, etc) num quadro. As crianças sorriem, mostrando gostar deste tipo de estratégia para a leitura de um poema; vão comentando as imagens, especialmente as sereias que dizem não existir, bem como os monstros, diferenciam imagens reais de imagens não reais".

Elaboração própria

Após a hora do conto, realizamos novamente uma pequena entrevista à educadora Magda, para conhecer as suas reflexões em torno da actividade desenvolvida.

Quadro 54: Entrevista após a 3ª sessão da hora do conto (Elaboração própria)

Questões	Respostas da Educadora
Como se desenvolveu a hora do conto?	*"Eu acho que o balanço é positivo, acho que eles aderiram, embora já estejam numa fase do ano em que já estão saturados e o tempo de atenção é reduzido mas regra geral o grupo é agitado (…) sinto progressos significativos, noto mais maturidade nesta recta final do ano, noto que interiorizaram algumas competências, acontecem episódios como por exemplo a identificação de rimas, mas aquela dificuldade não foi propriamente uma dificuldade mas sim uma distracção porque é uma das coisas que eles adoram fazer, identificaçao de rimas, palavras começadas por uma determinada letra, eles estão já saturados, isto nem foi no ritmo acelerado como costuma ser, porque eles muitas vezes nem pensam, até se atropelam para participar na actividade, são actividades que os motivam, considero actividades úteis para a próxima etapa da vida deles (…)os conceitos trabalhados acho que foram interiorizando: conceitos de rima, palavras, a forma como a mancha gráfica é apresentada, fui dando alertas para eles irem interiorizando, o facto de conseguirem fazer pequenas analogias com outras histórias, o facto de reconhecerem os escritores e os ilustradores, é significativo para o sucesso escolar mas também conseguir criar ali uma sementinha, um bichinho para crianças que realmente apreciem livros, a leitura e este tipo de exploração"-*
Que objectivos conseguiste atingir?	*"Confesso-te que neste momento não tinha objectivos muito especificos, era um registo nesta fase do ano reavivar memórias de determinados aspectos, o relembrar as rimas, da estrutura do poema, como é apresentado graficamente um poema, relembrarem alguns jogos que fizemos, por exemplo o jogo da teia da aranha que transformamos no jogo da rede, é reavivar memórias, não é propriamente apresentar algo de novo, o que terá sido novo serão algumas palavras que nós chamamos de dificeis e diferentes que exploramos o seu significado, gosto de os pôr a pensar, é um registo de chuva de ideias, hoje não estavam assim muito inspirados".*

Questões	Respostas da Educadora
Em função do que aconteceu, farias tudo igual? mudarias alguma coisa? faltou fazer alguma coisa?	*"Provavelmente teria explorado de outra forma a parte dramática, quando depois os pus de pé, secalhar teria feito uma quebra mais cedo para ver se conseguia manter o grupo, mas eles têm assim mudanças repentinas, tanto estão muito predispostos como de repente assim do nada, quebra-se o ritmo de trabalho, acho eu que te apercebeste disso, estavam muito motivados e assim de um momento para o outro… até eu que os conheço bem, nem eu consigo prever quando o comboio vai descarrilar, mas conhecendo-os bem acho que depois os consegui apanhar novamente, acho que a quebra que fizemos com o momento de expressão corporal e dramática, subentendidas ambas as componentes associadas, acho que conseguimos quebrar".*

Realizamos também uma pequena entrevista às crianças que participaram da hora do conto e que nos responderam a algumas questões como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 55: Opinião das crianças sobre a hora do conto (Elaboração própria)

Questões	Respostas das crianças
O que gostas mais na hora do conto?	*"De ouvir histórias" (Gabriela).* *"De ver as imagens do livro"* (Gonçalo). *"Gosto mais quando há rimas"* (Clara) *"Gosto de aprender, também gosto de a ouvir (a educadora) e gosto de estar à beira dos meus amigos"* (Lourenço).
O que gostaste mais da hora do conto hoje?	*"Gostei daquelas imagens (as imagens que a educadora mostrou ao ler o poema) "(Gabriela).* *"Gostei de ver a imagem do barco, das ondas" (Gonçalo).* *"Quando ela (a educadora) disse sou um valente capitão, achei engraçado" (Clara). "Gostei quando tavamos a falar assim das sereias, dos piratas, da tempestade" (Lourenço).*
Existe alguma coisa que não gostes na hora do conto?	*"Não gosto que o Alex me chateie" (Gabriela).* *"Não (Gonçalo)".* *"Não gosto quando as pessoas falam por cima dela quando ela está a contar histórias" (Clara).* *"Não gosto que sejam de histórias assim muito muito grandes, que é para ir mais depressa brincar" (Lourenço).*
O que aprendeste hoje?	*"Aprendi palavras começadas com a letra P, B também e palavras sobre o mar" (Gabriela).* *"Já não me lembro disso" (Gonçalo).* *"Que a praia pode ser bonita e também que se pode ver o tempo com ela" (Clara). "Aprendi que quando as gaivotas estão assim na areia, nós não podemos ir ao mar, porque o mar está mau" (Lourenço):*

Após a análise das entrevistas realizadas à educadora e às crianças, não esquecendo a observação, podemos perceber que:

- esta hora do conto foi totalmente diferente das restantes pois a Educadora Magda escolheu utilizar um poema e por isso mesmo adoptou uma estratégia específica para captar a atenção das crianças, recorrendo a imagens que previamente encontrou, imprimiu e levou para a sala e que foi colocando num quadro à medida que ia lendo o poema.

- quanto aos objectivos, a educadora afirmou que seria reavivar memórias, alargar o vocabulário sobre o campo semântico do mar, trabalhar o conceito de rima, no entanto, considera que devido ao grupo se encontrar cansado e agitado a actividade não decorreu como pretendia e por isso mesmo recorreu a uma estratégia de relaxamento para voltar a prender à atenção das crianças;

- consideramos que os objectivos da educadora foram conseguidos e tendo em conta as respostas das crianças percebemos mais uma vez que esta actividade é do seu agrado. Uma das crianças refere que a sua parte favorita é ouvir histórias, outra destaca as ilustrações, outra criança ressalta a função socializadora da hora do conto, destacando que a sua parte favorita é estar com a educadora e restantes crianças, percebesse nitidamente que o grupo tem uma estreita relação com a educadora;

- verificamos também que todas as crianças referem que nesta hora do conto a sua parte favorita está directamente relacionada com palavras (destacam expressões do livro e palavras que aprenderam através deste), indo ao encontro de alguns dos objectivos da educadora;

- percebemos também que ao contrário do que aconteceu em entrevistas anteriores às crianças (nas quais não mencionam não gostar de nada durante a hora do conto) que desta vez existiram coisas que não gostaram como por exemplo algumas crianças falarem ao mesmo tempo que a educadora.

Com efeito, através da descrição detalhada das sessões observadas, entrevistas realizadas à educadora e crianças percebemos quais os objectivos, estratégias e materiais que normalmente são utilizados para dinamizar a hora do conto e que se encontram no quadro da página seguinte.

Quadro 56: Objectivos, estratégias e materiais da Hora do Conto (Elaboração própria)

Hora do conto						
Educadora Magda						
Intervenientes	**Funções da Literatura para a Infância presentes na Hora do Conto**	**Estratégias**	**Materiais**	**Prolongamento didáctico**	**Espaço**	**Organização do grupo**
Educadora como mediadora **Criança como exploradora**	Função lúdica Função estética Função emocional Função linguística Função social Função intelectual Subfunção da imaginação Subfunção da promoção das competências de leitura e escrita	Ritual antes e após a hora do conto Modelação da voz Gestos Expressões faciais Jogo Relaxamento	Caderno de anotações Livro Marcadores Quadro Papel Imagens	Expressão plástica Preenchimento de uma ficha Registo do novo léxico aprendido Reconto oral da história Construção de um placard Jogo da teia da aranha	Área da Manta	Grande grupo (forma de roda)
Período da manhã						
Planificação mensal						
Principais objectivos: alargar o vocabulário, promover o desenvolvimento emocional e social.						

Hora do conto
Reacções das crianças *"são múltiplos sentimentos e emoções que as histórias nos proporcionam, não só a mim mas também a eles. Sinto também que a leitura das histórias ou a forma como as exploro ou eu as conto, como as vivencio com eles, acho que também os contagia com as emoções tanto de alegria como de revolta perante o comportamento de algumas personagens, que eu faço questão de dar ênfase, para que eles percebam como é desajustado determinado comportamento, perceberem que aquilo não é um modelo de caminho, acho que as histórias são riquissimas para isso, porque nos proporcionam o contacto com a realidade, percebemos as consequências de determinadas acções e passar-lhes também mensagens, de forma implicita e não muito denunciada, até muitas vezes fazemos uma reflexão conjunta, regra geral após a leitura da história fazemos uma reflexão relativamente ao comportamento ajustado ou desajustado das personagens, ou os desafios com que eles se deparam, a posturam que eles adoptaram para superarem desafios, e eu acho que para o meu grupo e claro para as crianças em geral, realmente o reverem-se nas personagens e muitas vezes as situações que são descritas nas histórias são situações que eles vão vivenciar mais tarde ou mais cedo ou que até estão a vivenciar naquele momento e portanto eu acho que são de uma riqueza imensa e eu recordo-me com frequência acontece-nos isso (...) de às vezes me emocionar porque estou a ler ou me entusiasmar ou ficarmos tristes com determinado acontecimento e tenho noção de às vezes ficar com a voz um bocadinho embargada e começar a olhar assim à volta e ver alguns meninos ficarem com uma lágrima no canto do olho e eu sentir que os emocionamos, e perceber que a partir dali, regra geral, tirando algumas excepçoões que acontecem e em que a história é explorada e fica por ali, regra geral eles estão sempre à espera de uma continuidade da exploração, não se resume só à leitura, senti que eles já estão a querer partir para a etapa seguinte e uma das histórias que já te falei em momentos anteriores, uma das histórias que me marcou neste ano lectivo e eu sinto que também marcou o meu grupo foi a "A grande fábrica das palavras" e foi logo uma sugestão deles, haver ali um registo, a vontade de haver um registo de continuidade (...) depois no dia a seguir sem eu pedir nada, houve uma série de crianças que trouxeram bocadinhos de folhas, folhas recortadas, palavras que procuraram em revistas, palavras que eram significativas para eles, ou tentaram reproduzi-las ou trouxeram recorte (...) noto que isso realmente passou para eles, acho que criar-lhes, deixar-lhes esse bichinho, esse gosto por dar continuidade à história (...) em muitos momentos identificam-se com as personagens (...) e fazem questão de dizer "olha este comportamento, eu às faço isto" ou falam em causa própria ou falam de algum amigo (...) outro dia exploramos e falamos de uma história chamada "O lobo chau chau", eu tenho uma criança em que é muito doce mas ao mesmo tempo tem dificuldade em gerir frustrações, quando os amigos não querem brincar com ele, ou quando as coisas não vão no sentido que ele quer, ele fica transtornado, desregula-se completamente, não adianta ninguém falar com ele, depois diz que ninguém gosta dele e então fomos buscar um bocadinho à história e um ou dois amigos que lhe disseram: oh menino x, estás a ver o lobo apesar de ninguém querer brincar com ele, mas ele não desiste, ele vai procurando sempre outros meninos para brincar e momentos para estar feliz, às vezes está triste como tu estás mas passa à frente, achei piada sem eu dizer muita coisa, mas fiz questão de dar ênfase aquelas partes da história, claramente um dos intuitos era direccionar a mensagem para algmas crianças, mas achei piada alguns meninos naturalmente lhe direccionarem a mensagem, ele próprio já estava a perceber também que a mensagem era para ele, não olhei propriamente só para ele, mas conhecendo-o bem como o conheço, que o conheço desde os 5 meses, portanto conheço-o bem, ele próprio já estava com uma expressão, isto é para mim, e achei piada dois ou três meninos também lhe direccionarem a mensagem. Portanto acho que isto é um espelho realmente das múltiplas potencialidades das histórias".*

Através do quadro anterior, verifica-se que:

- a educadora assume o papel de mediadora e a criança o papel de exploradora;
- a hora do conto decorre normalmente no período da manhã, na área da manta, formando uma roda;
- no que diz respeito às funções da literatura para a infância presentes na hora do conto, são várias entre as quais: função lúdica, estética, emocional, linguística,

ética, social e intelectual, contando ainda com a presença das subfunções da imaginação e promoção de competências de leitura e escrita;

- as estratégias utilizadas ao longo das três observações são várias e são adoptadas de acordo com a temática do livro, objectivos e comportamento/receptividade das crianças;
- os materiais utilizados são normalmente o livro, o bloco de notas onde a educadora anota as suas planificações, marcadores e um quadro para registar as novas palavras aprendidas pelas crianças;

- quanto às actividades desenvolvidas, percebemos que normalmente são actividades relacionadas com a expressão plástica para assim promover a criatividade e o jogo da teia da aranha para potenciar a consciência fonológica e assimilação de vocabulário. Percebe-se também o impacto que a hora do conto tem nas crianças, permitindo-lhes identificar-se com os personagens e seus comportamentos.

Em suma, verifica-se que atendendo ao grupo a educadora adopta livros que permitam à criança desenvolver o seu sentido estético, emocional, social e dá especial atenção ao alargamento de vocabulário que está presente também nas actividades realizadas após a leitura do livro (preenchimento de fichas, construção de placards com as novas palavras aprendidas). Após a descrição detalhada das três sessões observadas com a Educadora Magda, apresentamos seguidamente, as sessões que observamos com a Educadora Tuxa.

6.4. A observação e análise da práxis docente da Educadora Tuxa

Quadro 57: Cronograma das sessões observadas da Educadora Tuxa (Elaboração própria)

Data	Tempo	Espaço	Material
6/05/2016	1:40	Área da Manta	Livro "Atlas do mundo em Puzzle"- Outros livros presentes na sala e associados à temática.
7/07/2016	1.35	Área da Manta	Livro "Ser Português é". Música do livro "Ser Português é".
28/07/2016	**1:45**	Área da Manta	Livro "D.Afonso Henriques, O Conquistador".

Através do quadro acima, verificamos que a hora do conto tem normalmente a mesma duração (dependendo do interesse das crianças sobre o livro e a temática abordada), o espaço não foi sempre o mesmo, ou seja, foram utilizadas salas diferentes, isto se juntassem os dois grupos da instituição de 5 anos de idade (que foi dividido devido ao número de elementos). Neste sentido, foram usadas duas salas e usaram sempre o espaço da área da manta para se

juntarem em forma de círculo, foram utilizados sempre os mesmos materiais, ou seja, livros em suporte físico. De seguida, passamos a explicar de forma detalhada as três sessões observadas, por ordem cronológica.

Na primeira observação, a Educadora Tuxa respondeu a algumas questões antes de iniciar a actividade, dando-nos a conhecer os objectivos da hora do conto bem como as actividades que pretendia desenvolver posteriormente.

Quadro 58: Entrevista antes da 1ª sessão da hora do conto (Elaboração própria)

Questões	Objectivos da Hora do Conto
O que pensas fazer hoje na hora do conto?	*"Hoje não penso fazer nada porque na nossa sala temos dois tipos de hora do conto: a hora do conto dinamizada por mim e a hora do conto dinamizada pelas crianças, hoje será uma das crianças que irá fazer a actividade, trazendo de casa um livro que não faço ideia qual seja, portanto será uma surpresa para mim e para as restantes crianças".*
Quais são os objectivos desta sessão?	*"Como expliquei na questão anterior não tenho objectivos pois não serei eu a dinamizar a hora do conto mas quando a actividade é dinamizada pelas crianças o principal objectivo é promover hábitos de leitura e o gosto pelos livros, faz com que as crianças tenham o cuidado de escolher um livro que têm em casa para apresentar aos colegas, fazem portanto uma selecção e já sabem que quando apresentam o livro eu faço algumas perguntas, portanto os objectivos desta hora do conto é conhecer os livros que as crianças têm em casa e conhecer as suas preferências".*
Que tipo de actividades pretendes desenvolver? E que actividades as crianças irão fazer?	*"Como não sei que livro será apresentado, normalmente o que fazemos neste tipo de hora do conto é fazer o registo gráfico da actividade e pergunto às crianças a sua opinião sobre o livro trazido pela criança responsável pela hora do conto. É um momento de partilha de opiniões sobre os livros que têm em casa, o que gostam e o que não gostam nos livros".*

Para que seja possivel mostrar a realidade observada colocamos um excerto das notas de campo relativas à primeira observação.

"A hora do conto acontece no período da tarde, as crianças já estão habituadas a esta actividade e sentam-se em roda. A educadora começa por perguntar que livro a criança decidiu trazer e quais os motivos para ter escolhido o livro (...) lê o título e explora as diferentes partes do livro, nomeadamente: capa, contracapa, ficha técnica, código de barras, nome do autor, ilustrador e editora, as imagens, o tipo de livro. A educadora pediu ainda que uma criança fosse à área da biblioteca e trouxesse um livro especifico para comparar com o livro que a criança tinha trazido (tratava-se de um atlas, identificaram letras e compararam os títulos dos livros".

Elaboração própria

Após a hora do conto, realizamos novamente uma pequena entrevista à educadora Tuxa, para conhecer as suas reflexões em torno da actividade desenvolvida.

Quadro 59: Entrevista após a 1ª sessão da hora do conto (Elaboração própria)

Questões	Respostas da Educadora
Como se desenvolveu a hora do conto?	*"Acho que a hora do conto correu bem, o Pedro trouxe um livro diferente do que habitualmente usamos na sala, é um livro puzzle sobre os continentes, acaba por ser um livro informativo e não tão lúdico mas acho que é bom as crianças conhecerem todo o tipo de livros (…) e como viste todos se mostraram interessados em ver o livro mais de perto porque acaba por ser também um jogo e eles adoram (…) tinha também informação sobre animais, o que também gostam…. acho que correu bem apesar dos contratempos, temos algumas crianças que destabilizam o grupo mas nada que não possa ser ultrapassado".*
Que objectivos conseguiste atingir?	*"Acho que consegui mais uma vez promover o gosto pelos livros, porque não sei se reparaste mas o Pedro esteve em casa a escolher um livro para nos apresentar, é uma responsabilidade que lhes atribuo e gostam de trazer sempre novidades para mostrar na sala, não gostam de cair no ridiculo e trazem sempre livros interessantes (…) contam também com a ajuda dos pais, acaba por ser uma forma de interagir com a familia e conhecer os livros que têm em casa".*
Em função do que aconteceu, farias tudo igual? mudarias alguma coisa? faltou fazer alguma coisa?	*"Sim, faria igual. Como reparaste eu ajudei o Pedro a apresentar o livro mas apenas porque me pediu ajuda, eu só ajudo se me pedirem, caso contrário é a criança que apresenta o livro, como a actividade não foi planeada por mim não há nada que faltasse fazer, pois é uma hora do conto que não é planificada mas que mesmo assim não deixa de ser importante, acaba por acontecer de forma natural (…) como o livro é feito de puzzles aproveitei e fizemos uma actividade fora do habitual, em vez de fazermos apenas o registo gráfico construimos também os puzzles do livro".*

Realizamos ainda uma pequena entrevista às crianças que participaram da hora do conto e que nos responderam a algumas questões como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 60: Opinião das crianças sobre a hora do conto (Elaboração própria)

Questões	Respostas das crianças
O que gostas mais na hora do conto?	*"Gosto mais da pergunta do fim da hora do conto, porque é interessante" (Salvador).* *"Gosto mais de ver as imagens"* (Matilde). *"Gosto das histórias"* (Pedro).
O que gostaste mais da hora do conto hoje?	*"Achei que era muito interessante, porque mostra os continentes, até tenho o mundo em csa da minha avó"* (Salvador). *"Gostei do livro e também gostava de ter montado os puzzles do livro"* (Matilde). *"Gostei de fazer perguntas aos colegas"* (Pedro).
Existe alguma coisa que não gostes na hora do conto?	*"Não" (*Salvador). *"Não, gosto de tudo"* (Matilde). *"Não"* (Pedro)..

Questões	Respostas das crianças
O que aprendeste hoje?	*"Descobri coisas sobre animais" (*Salvador). "*Aprendi que tinha muitas perguntas para fazer e tinha muitas imagens"* (Matilde). *"Aprendi que os continentes são muito importantes e também são que um continente é um conjunto de países"* (Pedro).

Para além das questões acima referidas, perguntamos ainda à criança que levou o livro, o que o motivou a escolher aquele livro, sendo que a criança mencionou "Escolhi esta história porque era importante, porque tem continentes e mapas" (Pedro). Ainda relativamente à 1ª sessão da hora do conto, descrevemos a observação numa grelha construída para o efeito e onde podem ser encontrados todos os detalhes relativos à mesma (ver em anexos).

Após a análise das entrevistas realizadas à educadora e às crianças, não esquecendo a observação, podemos compreender:

- existência de dois tipos de hora do conto: a hora do conto realizada pela educadora e a hora do conto dinamizada pelas crianças que possuem objectivos diferentes;

- esta sessão tinha como finalidade promover o gosto pelos livros, conhecer as preferências das crianças e interagir com a família;

- através das respostas facultadas pelas crianças, percebemos que os objectivos da educadora foram atingidos, ou seja, percebemos que as crianças gostam de escolher com cuidado o livro que levam para apresentar e partilham opiniões sobre os livros que têm em casa, permitindo assim a promoção de hábitos de leitura;

- verifica-se que não existe nada que não seja do agrado das crianças em relação à realização da hora do conto, todos gostam de ouvir histórias;

- nesta hora do conto uma das crianças ressaltou os puzzles do livro como ponto forte da actividade, indo ao encontro do que a educadora pretende, ou seja, dar a conhecer livros diferentes dos que já conhecem.

Quanto à segunda observação, pedimos mais uma vez à Educadora Tuxa para responder a algumas questões antes de iniciar a actividade, dando-nos a conhecer os objectivos da hora do conto bem como as actividades que pretendia desenvolver posteriormente.

Quadro 61: Entrevista antes da 2ª sessão da hora do conto (Elaboração própria)

Questões	Objectivos da Hora do Conto
O que pensas fazer hoje na hora do conto?	*"Hoje penso dar a conhecer o teu livro "Ser Português é" que vai ao encontro da temática do nosso projecto educativo, temos como objectivo dar a conhecer o nosso país e através deste livro podemos apresentar o nosso país e a essência do nosso povo".*
Quais são os objectivos desta sessão?	*"Os objectivos desta sessão são promover a identidade cultural e explorar as características que caracterizam o povo português, é dar a conhecer Portugal às crianças".*
Que tipo de actividades pretendes desenvolver? E que actividades as crianças irão fazer?	*"Pretendo fazer um placard com as crianças recorrendo a diferentes moldes, cada criança escolhe o símbolo que pretende decorar e que depois ficará exposto num placard colectivo. Pretendo ainda que conheçam a música do livro pois será a música que iremos cantar no final do ano lectivo na nossa festa, somos os finalistas da instituição e iremos fazer uma pequena dramatização que vai ser inspirada neste livro e nos outros que já lemos sobre o nosso país".*

Para que seja possível mostrar a realidade observada colocamos um excerto das notas de campo relativas à segunda observação.

"A educadora começa por reunir todas as crianças na manta e sentam-se na roda, a educadora relembra ainda os mais desatentos para colocar as pernas à chinês e começa por apresentar o livro: mostra a capa, menciona o escritor e também o ilustrador do livro; pergunta às crianças se elas sabem do que o livro se trata, mostrando a contracapa (onde se encontra a bandeira de Portugal) e todos dizem que o livro fala sobre Portugal. A educadora pergunta às crianças como sabem que o livro fala de Portugal e todas dizem que o livro tem a bandeira do país. A educadora informa as crianças que a autora do livro se encontra na sala (eu) e que podem aproveitar para me fazer perguntas sobre o livro. A educadora começa a ler a história e à medida que vai apresentando o livro mostra as imagens e faz perguntas às crianças, como por exemplo, se já conheciam o cavalo lusitano, se já tinham provado iguarias portuguesas, as crianças partilharam as suas opiniões sobre o que sabem sobre Portugal".

Elaboração própria

Após a hora do conto, realizamos novamente uma pequena entrevista à educadora Tuxa, para conhecer as suas reflexões em torno da actividade desenvolvida.

Quadro 62: Entrevista após a 2ª sessão da hora do conto (Elaboração própria)

Questões	Respostas da Educadora
Como se desenvolveu a hora do conto?	*"Acho que correu bem, as crianças mostraram-se interessadas em conhecer o livro e acharam piada em ter a autora na sala, não é todos os dias que temos uma escritora na nossa sala*

Questões	Respostas da Educadora
Que objectivos conseguiste atingir?	*"Acho que consegui atingir os objectivos que tinha proposto, ou seja, as crianças ficaram a conhecer aquilo que caracteriza o povo português, exploramos cada frase do livro, acho que não ficou nada por fazer, até porque depois a música do livro ajuda a interiorizar o conteúdo deste".*
Em função do que aconteceu, farias tudo igual? mudarias alguma coisa? faltou fazer alguma coisa?	*"Sim, faria tudo igual. Normalmente faço uma reflexão sobre a actividade e se achar que algo não correu tão bem tento fazer de forma diferente na próxima vez (…) mas não mudava nada porque nem seria possivel mudar, tento não pensar muito nisso. Se às vezes não corre tão bem durante a sessão tento contornar na actividade que dá continuidade à leitura do livro ou mudo a estratégia para me adaptar aos interesses do meu grupo".*

Realizamos também uma pequena entrevista às crianças que participaram da hora do conto e que nos responderam a algumas questões como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 63: Opinião das crianças sobre a hora do conto (Elaboração própria)

Questões	Respostas das crianças
O que gostas mais na hora do conto?	*"Gosto de ouvir as histórias e também de fazer perguntas"* (Lourenço). *"Sim, gosto de quando eles contam a história e ninguém está a fazer barulho"* (Carlota). *"Gosto de ouvir histórias"* (Marina). *"Quando alguém pergunta as perguntas sobre a história"* (Ana).
O que gostaste mais da hora do conto hoje?	"Gostei de ver as imagens" (Lourenço). "Gostei de saber o que é ser português" (Carlota). "Gostei da música do livro" (Marina). "Gostei de tudo" (Ana).
Existe alguma coisa que não gostes na hora do conto?	*"Não"* (Lourenço). *"Não, gosto de tudo"* (Carlota). *"Não, gosto de tudo"* (Marina). *"Não, gosto de tudo"* (Ana).
O que aprendeste hoje?	*"Aprendi que ser português é ser inventor, nascer num jardim à beira mar plantado, ser poeta, gostar de futebol"* (Lourenço). *"Aprendi que ser português é nascer à beira mar, é ser navegador, é ter muita coragem, ser português é ter trajes especiais, é cantar fado, é matar saudades"* (Carlota). *"Aprendi que às vezes podemos viver num jardim à beira mar plantado"* (Marina). *"Aprendemos que é muito importante e que se pode fazer tudo o que está no livro"* (Ana).

Após a análise das entrevistas realizadas à educadora e às crianças, não esquecendo a observação, podemos perceber que:

- os objectivos propostos pela educadora foram alcançados, tendo em conta as respostas dadas pelas crianças sobre o que aprenderam através do livro;

- a hora do conto não termina sempre durante aquele período, pode alongar-se por todo o dia ou até mesmo toda a semana, dependendo do interesse das crianças ou se o livro estiver associado ao projecto educativo da instituição;

- verificamos ainda que as crianças entrevistadas gostam da actividade, não apontam nada de negativo sobre a mesma, gostam das perguntas após a leitura da história, ou seja, têm noção da actividade que acontece após a leitura do livro, estando por isso atentos para responder correctamente às questões colocadas pela educadora;

- Percebemos também que gostam de ouvir músicas associadas à história bem como gostam de observar as ilustrações dos livros.

Quanto à terceira observação, pedimos mais uma vez à Educadora Tuxa para responder a algumas questões antes de iniciar a actividade, dando-nos a conhecer os objectivos da hora do conto bem como as actividades que pretendia desenvolver posteriormente.

Quadro 64: Entrevista antes da 3ª sessão da hora do conto (Elaboração própria)

Questões	Objectivos da Hora do Conto
O que pensas fazer hoje na hora do conto?	*"Hoje pretendo apresentar às crianças um livro sobre um rei português, para dar continuidade ao projecto que a instituição pretende abordar este ano lectivo, ou seja, pretendemos dar a conhecer às crianças o nosso país bem como alguns acontecimentos importantes e ainda figuras históricas relevantes. Penso também fazer uma actividade de expressão plástica em grupo, fazer pintura e construção de um placard com a imagem do rei D. Afonso Henriques, explorar elementos do seu vestuário".*
Quais são os objectivos desta sessão?	*"Os objectivos são dar a conhecer um pouco mais da nossa história e da relevância do D. Afonso Henriques na história de Portugal, conhecer e identificar elementos do vestuário dos reis e elementos defensores utilizados, ou seja, o uso do escudo, ampliar o vocabulário, melhorar a estrutura do seu discurso, isto porque peço sempre a opinião deles sobre o livro e peço também para fazerem o reconto oral da história".*
Que tipo de actividades pretendes desenvolver? E que actividades as crianças irão fazer?	*"Pretendo construir em grupo um placard com as crianças, vou desenhar o D. Afonso Henriques em grandes dimensões e este será pintado pelas crianças, ficará exposto na sala e posteriormene iremos observar e explorar os diferentes elementos que lá podemos encontrar. Faremos ainda uma espécie de biografia sobre o D.Afonso Henriques, tudo elaborado pelas crianças, contando claro com a minha ajuda, para ficar ao lado do placard (…) é uma espécie de bilhete de identidade".*

Para que seja possivel compreender a realidade observada colocamos um excerto das notas de campo relativas à terceira observação.

"A educadora começa por reunir todas as crianças na manta e sentam-se na roda, a educadora relembra ainda os mais desatentos para colocar as pernas à chinês e começa por apresentar o livro: mostra a capa, menciona o escritor e também o ilustrador do livro; pergunta às crianças se elas sabem do que o livro se trata, depois de todos darem a sua opinião a educadora refere o título do livro e diz que este pertence a uma colecção que existe na instituição. As crianças mostram-se receptivas e atentas enquanto a educadora conta a história; a educadora modela a voz e faz vários gestos, mostrando ainda as ilustrações à medida que vai contando a história, vai girando o livro para que todos consigam ver as imagens, as crianças mostram-se atentas aos detalhes e vão colocando questões relacionadas com símbolos presentes nas imagens, como por exemplo sobre a 1a bandeira do condado portucalense (que em nada de assemelha à bandeira de hoje) ".

Elaboração própria

Após a hora do conto, realizamos novamente uma pequena entrevista à educadora Tuxa, para conhecer as suas reflexões em torno da actividade desenvolvida.

Quadro 65: Entrevista após a 3ª sessão (Elaboração própria)

Questões	Respostas da Educadora
Como se desenvolveu a hora do conto?	*"Acho que a hora do conto se desenvolveu bem, no entanto, noto que as crianças já estão um pouco cansadas, talvez porque o final do ano lectivo se avizinha…. (…) mas acho que percebeste que é um grupo interessado no que diz respeito à história do nosso país, algumas crianças têm um interesse muito grande pela história de Portugal e adoram livros relacionados com essa temática, dai eu ter escolhido este livro. Apesar de alguns contratempos, acho que consegui atingir os objectivos que pretendia e até ampliamos conhecimentos em áreas que não contava (….) como foi o caso dos meios de transporte…. (….) acabam por ser as crianças a escolher o "rumo" da hora do conto, pequenos detalhes que aguçam o interesse deles e temos de os satisfazer, acho que não devemos rumar contra a maré, digo eu, o importante é ampliar conhecimentos, proporcionar aprendizagens significativas".*
Que objectivos conseguiste atingir?	*"Acho que consegui atingir os objectivos que pretendia e até entramos em áreas que não contava abordar, no caso do uso do escudo não falamos tanto na hora do conto mas é algo que pretendo abordar mais quando realizarmos o placard sobre o D.Afonso Henriques (…) a actividade de expressão plástica em conjunto acabar por também permitir atingir mais alguns objectivos que acabaram por não serem tão focados durante a hora do conto, isto porque percebi que lhes interessava mais falar sobre os meios de transporte (…) concluindo consegumos ampliar os conhecimentos sobre a história de Portugal e as crianças ficaram a conhecer o nosso 1º rei".*
Em função do que aconteceu, farias tudo igual? mudarias alguma coisa? faltou fazer alguma coisa?	*"Eu não mudava nada (…) acho que as coisas podem ser planificadas e apresentadas às crianças e depois o rumo das coisas depende do interesse e entusiasmo delas … podia eventualmente ter trazido mais informação sobre aquela época mas também posso pedir para que posteriormente o façam com os pais e depois tragam essa informação para partilhar com os colegas. Só faltou apenas focar o escudo e mostrar às crianças quais as funções do escudo, mas lá está faltou fazer isso porque as crianças mostraram mais vontade em saber quais os meios de transporte utilizados naquela época e por isso acabei por alterar o que tinha planeado, às vezes acontece".*

Realizamos também uma pequena entrevista às crianças que participaram da hora do conto e que nos responderam a algumas questões como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 66: Opinião das crianças sobre a hora do conto (Elaboração própria)

Questões	Respostas das crianças
O que gostas mais na hora do conto?	*"Gosto de tudo* (Marco). *"Sim, gosto, gosto de tudo" (Pedro).* *"Gosto de quando os adultos contam histórias (….) a nós"* (Lara).
O que gostaste mais da hora do conto hoje?	"*Gostei de ver as imagens, das páginas, de ver os guerreiros a lutar, de ver os exércitos"* (Marco). *"Gostei das perguntas"* (Pedro). *"Das perguntas"* (Lara).
Existe alguma coisa que não gostes na hora do conto?	*"Não"* (Marco). *"Não, gosto de tudo"* (Pedro). *"Não, gosto de tudo"* (Lara).
O que aprendeste hoje?	"*Que sem o D. Afonso de Henriques eramos espanhóis e que sem ele não eramos o maios conquistadores do mundo" (Marco).* *"Aprendi que o D.Afonso Henriques é um rei muito importante, que também vi os castelos que havia"* (Pedro). *"Que D. Afonso Henriques foi um dos maiores conquistadores do mundo, o nosso primeiro rei e que conquistou muitas terras e um dos seus amigos deu-lhe uma espada e foi rei e ganhou na batalha"* (Lara).

Após a análise das entrevistas realizadas à educadora e às crianças, não esquecendo a observação, podemos perceber que:

- os objectivos que a educadora pretendia atingir não foram todos conseguidos pois a educadora acabou por alterar a planificação devido ao interesse demonstrado pelas crianças sobre os meios de transporte utilizados naquela época;

- verificou-se que não existe nada que não seja do agrado das crianças relativamente à realização da hora do conto;

- as crianças conseguem prever normalmente o que sucede após a leitura do livro, ou seja, sabem que a educadora coloca questões relativas ao livro e convida as crianças a participar e dar a sua opinião, fazendo ainda o reconto oral da história e mencionam que a sua parte favorita da actividade são as questões que a educadora coloca;

- as crianças demonstram ter consciência que os livros lhes permitem adquirir diversas aprendizagens, neste caso em concreto ficaram a conhecer o primeiro rei de Portugal bem como alguns elementos que este utilizava para se defender (escudo);

- Percebemos também que para uma das crianças a sua parte favorita da hora do conto foi a visualizaçaõ das imagens do livro bem como a temática;

Assim sendo, através da descrição detalhada das sessões observadas, entrevistas realizadas à educadora e crianças percebemos quais os objectivos, estratégias e materiais que normalmente são utilizados para dinamizar a hora do conto e que se encontram no quadro abaixo.

Quadro 67: Objectivos, estratégias e materiais da Hora do Conto (Elaboração própria)

Hora do conto						
Educadora Tuxa						
Intervenientes	**Funções da Literatura para a Infância presentes na Hora do Conto**	**Estratégias**	**Materiais**	**Prolongamento didáctico**	**Espaço**	**Organização do grupo**
Educadora como mediadora **Criança como exploradora e mediadora**	Função lúdica Função didáctica Função linguística Função social Função intelectual Subfunção da promoção das competências de leitura e escrita	Modelação da voz Gestos Expressões faciais	Livro Música Leitor de cds	Expressão plástica Reconto oral da história Reflexão sobre a história e aprendizagens alcançadas Construção de um placard Audição de músicas relacionados com o livro	Área da Manta	Grande grupo (forma de roda)
Período da tarde						
Planificação diária						
Principais objectivos: promover o gosto pela leitura, ampliar o vocabulário e conhecimentos.						
Reacções das crianças *"No geral muito bem, é uma atividade de que gostam e na qual gostam de participar provavelmente porque desde cedo vai sendo implementada e se vão familiarizando com o mundo dos livros".*						

Observando o quadro acima, podemos verificar que:

- a educadora assume o papel de mediadora e a criança o papel de exploradora mas também de mediadora, isto porque existem dois tipos de hora do conto;

- a hora do conto decorre normalmente no período da tarde, na área da manta, formando uma roda, podendo acontecer em salas diferentes;

- no que diz respeito às funções da literatura para a infância presentes na hora do conto, são várias entre as quais: função lúdica, linguística, social, intelectual, contando ainda com a subfunção da promoção de competências de leitura e escrita;

- as estratégias utilizadas ao longo das três observações são várias e são adoptadas de acordo com a temática do livro, objectivos e comportamento/receptividade das crianças;

- os materiais utilizados são normalmente o livro e outros livros com temáticas semelhantes, um leitor de cds para que as crianças possam ouvir uma música associada à temática do livro;

- quanto às actividades desenvolvidas, percebemos que normalmente são actividades relacionadas com a expressão plástica para assim promover a criatividade; audição de músicas associadas à temática do livro, permitindo assimilar os conhecimentos apresentados; levantamento de questões sobre a história narrada pela educadora bem como a realização do reconto oral.

Em suma, verifica-se que atendendo ao grupo, a educadora adopta livros que permitam à criança ampliar os seus conhecimentos sobre o mundo que a rodeia, promovendo ainda hábitos de leitura, familiarização com o código escrito e alargamento do vocabulário e estruturação do discurso.

Após a descrição detalhada das sessões observadas de ambas as educadoras, apresentamos no capítulo seguinte a relação existente entre as concepções e as práticas docentes das duas educadoras, de forma a compreender a coerência ou contradições encontradas na relação do pensamento-acção.

6.5. Concepções versus Práticas sobre Literatura para a infância

A importância de possuir evidências de diversas fontes permite concretizar a triangulação de informação, uma preocupação que foi tida em conta como forma de reforçar a credibilidade deste estudo. Contudo, existe uma outra razão fundamental para a necessidade de recorrer a várias fontes, em especial, à combinação da observação, que permite ver a educadora de infância em acção na sala de actividades, e à entrevista, que dá oportunidade de ouvir a educadora a falar sobre essa mesma acção, averiguando ainda o que as crianças pensam e aprendem através da prática docente.

A compreensão das práticas da educadora não dispensa a consideração destes dois tipos de informação, ou seja, para dar sentido às práticas, não nos podemos limitar à sua observação, é também indispensável ouvir o que a educadora tem a dizer sobre estas. O significado revela-se tanto na acção como no discurso, isto é, o fazer e o dizer são ambos faces da mesma moeda e devem ser associados para a compreensão do significado de qualquer situação. Nesta lógica de ideias, Bruner ressalta que "Dizer e fazer representam uma unidade funcionalmente inseparável" (1997:29). Este aspecto é ainda reforçado se atendermos à natureza do conhecimento didáctico, objecto de análise nesta investigação. A consideração exclusiva do discurso do professor é manifestamente insuficiente para captar um fenómeno desta natureza, tendo sido necessário observar a sua acção, mostrando de seguinda a coerência ou incoerência sobre as suas concepções e práticas.

Com efeito, começamos por destacar as concepções que a educadora Magda possui sobre a definição de literatura para a infância e as práticas que realiza quando realiza a hora do conto.

Quadro 68:
Concepções versus Práticas sobre Literatura para a infância da Educadora Magda (Elaboração própria)

Educadora Magda
Saberes/Concepções sobre Literatura para a Infância
"São os livros que fazem viver e explorar outras realidades, alargar o vocabulário, perceberem que as personagens vivenciam experiências algo semelhantes às deles, eles identificarem-se com elas, potenciar a resolução, que eu fazo uso com frequência, eu e as minhas restantes colegas, para ajudar os nossos grupos a resolver questões cada vez mais a nível da formação pessoal e social, da gestão das relações, sentimos que têm um registo cada vez mais egocêntrico, têm dificuldade em se autoregularem, em regular as suas emoções, perceberem as susas próprias emoções e sentimentos e as dos outros, acho que os livros são um apoio determinante na resolução e superação de algumas destas questões. (...) a literatura para a infância é magia, viagem, ilusões, alegria, são muitas palavras, vem assim uma chuva delas". Entrevista 1:18, 27/07/2016
Práticas

"Tinha alguns objectivos, queria reforçar a consciência fonológica (explorar as rimas, conhecimento de palavras começadas pela letra "c"), reforçar a contagem de letras que compõem as palavras, número de sílabas, conceito de palavra e letra, reforçar o conhecimento sobre as diferentes partes do livro, a "leitura do livro" (capa, contracapa, guardas, lombada)".

(Observação 1, 20/05/2016).

"(…) como temos estado a trabalhar as emoções, pensei que esta história se enquadrava com este tipo de exploração que pretendemos fazer, trabalhar o auto-conhecimento, enquadrado no projecto deste ano, fazê-los exteriorizar emoções, pensar sobre determinadas situações, que tipo de emoções podem despoletar, começarem a conhecerem-se a si mesmos e depois conseguir conhecer melhor os outros, gerir melhor as interacções, para nós é fundamental".

(Observação 1, 20/05/2016).

"(…) nesta história especificamente como há uma série de palavras iniciadas pela letra "m" vou fazer uma exploração a esse nível, vou também em termos de vocabulário para alargar um pouco vocabulário e explorar algumas palavras que eu acho que não vão saber o significado e vou-lhes apresentar essas novas palavras e o significado a que lhes chamam palavras divertidas, normalmente temos ali uma listagem onde colocamos essas plavras e incidir na parte plástica também".

(Observação 2, 24/06/2016)

Através do quadro supracitado, verificamos que as concepções da Educadora Magda sobre a literatura para a infância corroboram as suas práticas docentes, ou seja, a educadora considera que este género literário permite alargar o vocabulário, recorrendo sistemáticamente à leitura de livros para fazer jogos associados à aquisição de novas palavras (como foi o caso do jogo da teia de aranha: cada criança atira um novelo de lã e diz uma palavra começada por uma letra). Para além disso, a educadora ressalta ainda que a literatura para a infância permite à criança identificar-se com os personagens dos livros, conseguindo ainda ajudar nas relações sociais, como se pode verificar na observação 2, quando a educadora escolheu um livro que tinha como finalidade trabalhar o auto-conhecimento e promover o desenvolvimento emocional.

No que diz respeito às funções deste género literário, a educadora destaca as funções didáctica, linguística, emocional e intelectual bem como as subfunções da promoção da leitura e da escrita e imaginação embora o tenha feito indirectamente. Verifica-se que nem todas as funções apresentadas nas concepções correspondem às práticas.

Quadro 69: Concepções e Práticas sobre as Funções da literatura para a Infância (Elaboração própria)

Educadora Magda	
Concepções sobre as Funções da Literatura para a Infância	**Critérios identificados**
"Eu acho que os livros têm um potencial gigantesco e portanto ajudam as crianças numa perspectiva mais básica de aquisição de novo vocabulário, na compreensão de mensagens, mas também os ajudam a resolver pequenos problemas e situações que vão surgindo nas relações com os pares e adultos, no conhecimento da realidade, para mim a base do meu trabalho são as leituras que lhes faço, regra geral inicio sempre um trabalho de plástica, expressão motora, há sempre algum elemento livro, uma história…texto, normalmente tenho sempre um livro ou registo gráfico que eu faço numa folha, como tu reparaste eu uso muito aqueles cavaletes e eu escrevo muito para que eles associem a necessidade deles utilizarem a escrita para representarem, eles fazem muito o uso da escrita inventada, e agora eles também começam a tentar a escrever como nós, como têm 5 anos, vão buscar livros e copiam palavras dos livros, perguntam-me o que quer dizer aquela palavra quando não conseguem ler, tenho algumas crianças que já conseguem ler, não sei se será por conta do meu trabalho, se tb há algum trabalho feito pelos pais, mas já tenho crianças que já conseguem ler um registo corrido, alguns vão soletrando, mas nada forçado, é algo que surgiu naturalmente devido aos estimulos que lhes fomos dando". *Entrevista 1:18, 27/07/2016*	Função didáctica Função linguística Função emocional Função intelectual Subfunção de promoção de competências de leitura e escrita
Práticas	
"Tinha alguns, queriam reforçar a consciência fonológica (explorar as rimas, conhecimento de palavras começadas pela letra "c") (…)" (Observação 1, 20/05/2016).	Função linguística
"a minha ideia é através de desenhos e algumas palavras que sejam significativas relativamente a determinados momentos da história, fazerem um registo gráfico, sobre os momentos de alegria o que lhes provoca alegria, desconforto, de surpresa, queria ir um pouco mais além, tudo relacionado com as emoções (…)" (Observação 1, 20/05/2016).	Função linguística Função emocional
"(…) a minha ideia é colocar-lhes alguns desafios, fazê-los pensar, fazê-los puxar pela imaginação, apelar ao lado criativo (…)" Observação 2, 24/06/2016).	Subfunção da imaginação

No que diz respeito às concepções e práticas sobre os objectivos e planificação da hora do conto, podemos observar o quadro abaixo, que de forma sintetizada apresenta o confronto dos dados.

Quadro 70: concepções e práticas sobre objectivos e planificação da hora do conto (Elaboração própria)

Educadora Magda	
Concepções sobre objectivos e planificação da Hora do Conto	
Objectivos da hora do conto	*"Como eu te disse (...) para mim é a partir da hora do conto que eu inicio o meu dia com eles, regra geral, são raros os dias em que não partimos dai, e não são sempre os mesmos, portanto nunca tenho só determinados objectivos ao nivel de aquisição de competência (...), serve-me de mote para iniciar uma temática que pretendo trabalhar com eles, por exemplo abordar a primavera, uso determinada história, para mim, na minha cabeça o que faz sentido é usar uma história para começar algo, para para não começar uma actividade de para-quedas, para eles é normal o dia começar com uma história, surge-lhes como natural a actividade que se segue depois de ler a história, tento fazer com que haja um fio condutor entre a temática do livro e a actividade seguinte."* *Entrevista 1, 27/07/2016*
Planificação da hora do conto	*"Regra geral planifico mensalmente, ou seja divido o meu trabalho em quatro semanas, como se fosse um lençol, em que me organizo e em sequência das temáticas e das competências que pretendo trabalhar ao longo daquele mês, vou ao meu manancial de livros e selecciono as histórias que acho que mais se ajustam aquelas temáticas ou aquisição de competências".* *Entrevista 2, 5/08/2016*
Práticas	

"Tinha alguns, queriam reforçar a consciência fonológica (explorar as rimas, conhecimento de palavras começadas pela letra "c"), reforçar a contagem de letras que compõem as palavras, número de sílabas, conceito de palavra e letra, reforçar o conhecimento sobre as diferentes partes do livro, a "leitura do livro" (capa, contracapa, guardas, lombada), eles já estão habituados a fazer este tipo de trabalho, é uma estrutura que obedeço, é o meu "guião mental" de exploração, gradualmente, todos os anos, eu introduzo um ou mais elementos novos em relação à exploração da história, pois já conheço estas crianças desde bebés, não só elementos sobre a histórias (é importante a exploração e interpretação mas existem outros elementos subjacentes) mas outros itens que considero importantes mas que não fazem parte do livro".

1ª observação, 20/05/206

"(…) estas crianças têm necessidade de actividades muito estruturadas, de muita orientação, e a minha ideia é colocar-lhes alguns desafios, fazê-los pensar, fazê-los puxar pela imaginação, apelar ao lado criativo, o feedback que eu vou tendo, tanto de colegas educadoras e professores do 1º ciclo é que as crianças têm alguma dificuldade (...) a parte criativa causa-lhes até um certo desconforto, ficam nervosos e sofrem de ansiedade e eu queria quebrar um bocadinho essa situação e potenciar ao máximo a imaginação, a novos desafios que futuramente se irão deparar, já que as crianças desta idade devem desenvolver a imaginação. Coisas cinzentas e estereotipadas já vão ter muito pela vida fora, portanto se no jardim de infância pudermos proporcionar experiência diversificadas e em que cada um revele o seu interior".

2ª observação, 24/06/2016

"Reavivar memórias, relembrar conceitos trabalhados com eles, como as rimas e palavras com letras que referi à pouco, falar sobre a temática da praia e do mar, que é algo que agora lhes diz muito, fazer também uma actividade plástica, sinto que este grupo tem dificuldades no que diz respeito à criatividade, são crianças que necessitam de actividades muito estruturadas e eu gradualmente tento introduzir actividades que apelem um pouco mais à criatividade deles, que lhes dê mais liberdade de expressão e então iamos construir um painel sobre a temática do mar, potenciar a criativade deles e reforçar algo que tenho vindo a fazer ao longo do ano: a capacidade de atenção e concentração deles que também em alguns casos é muito reduzida, e dai usarmos as dobragens de origami, vão construir barcos de papel, recorrendo aos materiais que queiram, como os tens visto fazer, colagens e recortes mas sempre num registo livre".

3ª observação, 22/07/2016

Observando as concepções sobre os objectivos e a planificação da hora do conto verificamos que a hora do conto é encarada como um fio condutor, que permite à educadora introduzir uma temática; prepara mensalmente a sua planificação onde inclui livros que se ajustam às temáticas e competências que pretende abordar, quanto às práticas observadas e descritas pela educadora percebemos que estas correspondem à verdade, ou seja, as concepções vão ao encontro das práticas, isto porque a educadora selecciona livros que permitam apresentar determinadas temáticas e aquisição de competências. Como exemplo disso, podemos destacar os objectivos mencionados nas três sessões e que se encontram no quadro supracitado bem como a resposta dada sobre a inter-relação da literatura para a infância com as diferentes áreas de conteúdo.

"Costumam dizer que a área pessoa e social é a área transversal, e eu concordo mas eu acho que a área da linguagem tb é transversal, a partir dali podemos recorrer a um livro ou um texto, pode estar sempre presente em todo o trabalho de um educador, acho que pode ser um eixo aglutinador de todo o trabalho desenvolvido".

Entrevista 1

Elaboração própria

Concepções e práticas sobre critérios relevantes na escolha de livros na dinamização da hora do conto

Através da entrevista focalizada bem como através das nossas observações, verificamos a relação entre concepções e práticas sobre os critérios relevantes na escolha de livros para dinamizar a hora do conto, os quais podem ser observados no quadro abaixo.

Quadro 71: Relação das concepções e práticas na escolha de livros (Elaboração própria)

Educadora Magda	
Concepções sobre os critérios na escolha de livros para dinamizar a hora do conto	**Critérios identificados**
"A temática está em primeiro lugar, a ilustração para mim também é muito significativa, o tipo de narrativa também o preço não. O escritor é uma referência. Eu costumo dizer, eu exploro muito com eles os livros da Luísa Ducla Soares, e já dizemos que é a nossa amiga Luísa, é significativo, para mim já é um cunho de qualidade, eu nunca compro um livro sem o folhear. Às vezes o livro pode ter uma história interessante, mas quando a ilustração não acompanha, quando não considero que está ao nivel, já me faz às vezes optar por outro livro que trabalhe a mesma temática, que trabalhe o que pretendo mas com uma ilustração diferente, gosto de ilustrações que fujam do convencional, algo que os surpreenda, que haja um elemento que os desperte, algo nós começamos a implementar um projecto da universidade de psicologia do Porto no ano passado, um ao nivel da literacia e outro ao nivel da matemática, mais uma prova que os livros são a base para o resto, nós andavamos com as contagens e então descobri que a Luísa Ducla Soares tem um livro com os números de zero a dez, "Todos no sofá" e tem outro que tem umas ilustrações fabulosas, que fala da personagem de um menino que vai levando não sei quantos bichos para casa, cada um dos animais são feitos com pedras e conchas, não me consigo lembrar agora do nome, são com imagens reais, as crianças deliraram com o livro, aquilo para as nossas contagens foi do melhor, foi um livro que me ajudou a trabalhar no âmbito por exemplo da matématica".	**Temática Ilustração Narrativa Escritor**
Práticas	
1ª sessão "No meu coração pequenino" de Jo Witek	Temática Narrativa
2ª sessão "Mocho e a Mancha" de Kiko Da Silva	Temática Ilustração Narrativa
3ª sessão "Vou pintar um arco-íris" de Alice Cardoso	Temática Narrativa

Observando o quadro acima, verifica-se:

- que a relação entre as concepções e práticas da educadora Magda não são totalmente coerentes, isto porque atendendo aos critérios mencionados sobre a escolha de livros para dinamizar a hora do conto não são sempre utilizados, especialmente no que diz respeito à ilustração, ou seja, muitas vezes para alcançar os objectivos propostos a temática tem prioridade bem como a narrativa, deixando de lado a preferência pelo tipo de ilustração à qual dá prioridade;

- Verificamos que apenas na segunda sessão observada, a educadora seleccionou um livro com ilustrações não estereotipadas, ao contrário do que aconteceu nas restantes sessões nas quais selecciona livros com ilustrações digitais para assim alcançar objectivos propostos;

- É ainda importante salientar que tal como a educadora tinha mencionado na entrevista, os livros utilizados na hora do conto são seus e também dos seus alunos.

No que diz respeito às estratégias utlizadas, apresentamos o quadro abaixo onde se pode verificar a relação entre concepções e práticas.

Quadro 72: Concepções e práticas sobre estratégias adoptadas na hora do conto (Elaboração própria)

Educadora Magda	
Estratégias predominantes	**Critérios identificados**
"Modelo a voz com frequência, levanto-me, muitas vezes circulo pelo espaço, bato no mobiliário, sento-me e mudo-me de lugar para me sentar mais próximo das crianças que noto que a atenção está a dispersar, para os motivar para aquilo que estou a fazer, ou às vezes peço ajuda quando sinto que há um elemento que destabiliza (…) há períodos que notamos que algumas crianças estão mais instáveis, e destabilizam um pouco mais, não é sempre ao longo do ano inteiro, mas existem periodos em que notamos que algumas crianças estão mais instáveis, portanto eu peço ajuda....peço ajudantes, são eles que passam as páginas do livro à medida que vou lendo, ou no final da história são eles que vão folhear (...) dou-lhes pequenas tarefas, são eles que as assumem, e então eles sentem-se responsabilizados, então eu consigo anular aqueles comportamentos indesejados".	Modelação da voz Movimentação pela sala Pedido de ajuda às crianças para ler o livro
Estratégias de acordo com o grupo de crianças	**Critérios identificados**

"Sim, claramente, tenho que utilizar recursos diferentes, o tempo de permanência no espaço da manta, que é regra geral o espaço onde fazemos a exploração da história com alguns grupos (....) com este grupo eu conseguia estar uma hora sentados, tinhamos um momento ou outro um bocadinho mais dificil, mas era um grupo que conseguia manter-se focado e atento por bastante tempo e às vezes até me distraia na exploração com eles, porque eles iam me dando margem para que continuasse a fazer a exploração, mas claramente já tive e no próximo ano vou ter um grupo um bocadinho exigente a esse nivel e claramente estou a pensar como é que vou reajustar algumas estratégias de exploração de histórias porque já tenho o feedback da minha colega que esteve com este grupo durante estes anos, e o grupo dela....(...) o grupo dela... estas crianças têm dificuldades de atenção e concentração, portanto tenho de fazer reajustes, o tempo de a permanência na hora do conto tem de ser mais reduzido, e o tipo de exploração mais dinâmica para conseguir de alguma forma cativar, focar naquilo que realmente interessa (...) o meu grupo era muito interessado, podiam estar menos despertos para outras actividades mas o momento da hora do conto para eles era um momento significativo, que eles gostavam, traziam livros de casa, como já te disse pediam para ler determinadas histórias mas também tinham um registo de seleccionar, eu não podia ler mais do que uma ou dua vezes a mesma história, tinham que ser outras, dificilmente aceitam que repita a mesma história, eles acharam que eu não devia explorar outra vez, até havia um registo de guerrinha (...) não queriam que explorasse a mesma história mais do que uma vez, eles achavam que o meu manancial de histórias era infinito, eu explicava que tinha um limite de livros, regra geral queriam um registo de novidade, era a maior dificuldade que eu sentia com este grupo, queriam sempre mais, acho que fui eu que os instiguei a que isto fosse assim".	Tempo de permanência na manta mais curto Exploração mais dinâmica Apresentação de novas histórias
Estratégias observadas	
" (…) começa a contar a história utlizando um tom de voz muito baixo (as crianças sorriem e acham graça à forma como a educadora começa a contar a história). Faz vários gestos e entoa a voz, brincando ainda com o livro (escondendo-o ou escondendo-se atrás do livro (…) À medida que vai contando a história vai mostrando as imagens às crianças que fazem "a leitura do livro" através das ilustrações, tentam adivinhar o que está no texto, colocando hipóteses sobre o desenrolar da história" (1ª observação). *"Vai modelando a voz, de tom alto para baixo e viceversa, faz expressões faciais variadas" (2ª observação).* *"Inicia com um ritual que inclui gestos e diz que as crianças devem fechar a boca com uma chave e a devem atirar para longe enquanto ouvem a história. As crianças sorriem e acedem ao pedido da educadora (…)como a educadora percebe que as crianças já começavam a ficar agitadas decide fazer um jogo, o jogo da rede de pesca com um fio azul (uma versão associada ao poema e que é igual ao jogo da teia da arinha, jogo este que costumam realizar frequentemente, consistindo em dizer uma palavra começada com uma determinada letra, assim que a criança o faz deve atirar o fio para outra criança mas antes de o fazer deve prender o fio no seu dedo, para que no fim fique formada uma teia/rede)" (3ª observação):*	

Através do quadro supraexposto, verificamos que as concepções sobre as estratégias presentes na hora do conto não correspondem na totalidade às práticas observadas, ou seja, existe falta de coerência pois nas sessões observadas apenas percebemos que a educadora modela a voz, gesticula, promove jogos de relaxamento, no entanto, não foi possivel observar a utilização da estratégia de movimentação pela sala de aula bem como pedir ajuda às crianças.

6.6. A área da biblioteca da Educadora Magda como um espaço literário

A sala de actividades da Educadora Magda tem formato rectangular e tem boas dimensões, possui diferentes áreas de acordo com o Modelo High Scope e no que diz respeito à biblioteca o espaço é agradável, acolhedorluminoso e permite à criança aceder de forma autónoma aos livros que se encontram numa estante (ver as imagens abaixo).





Imagens 5 e 6: Espaço literário da Educadora Magda

Os livros que podemos encontrar são variados e com temáticas diferentes (enciclopédias, dicionários ilustrados, livros de poesia, picture books, livros pop-up, livros de banda desenhada). É ainda relevante salientar que alguns livros não estão na área da biblioteca mas sim guardados num armário da educadora pois são livros pessoais e que não estão disponiveis na biblioteca, isto para os "preservar", no entanto, se alguma criança quiser folhear o livro pode pedir à educadora, ou seja, sabem onde os livros podem ser encontrados na sala.

Quanto à sua organização, podemos afirmar que esta não é cuidada, ou seja, os livros não estão separados de acordo com a temática ou tipo de livro. De acordo com a Educadora Magda, a área da biblioteca é um espaço visitado não apenas para ler livros mas um espaço procurado para relaxar.

> *"(…) A área da biblioteca não é visitada só para ler livros, acho que a sentem como um espaço, sabem que é um espaço mais tranquilo, de mais silêncio, às vezes folheam livros, outras vezes ficam ficam a contemplar os livros e o que se passa, tentamos criar um espaço agradável, , para além de ser um momento de relaxamento, às vezes estão a ler um livro e esticam-se ali, acaba por ter uma dupla função o espaço da biblioteca, quero que eles associem os livros a um momento de relaxamento".*
>
> Entrevista 1

Elaboração própria

Para averiguarmos e descrevemos a área da biblioteca da melhor forma elaboramos uma grelha de observação que foi preenchida após a observação da área na sala de actividades da educadora Magda (ver em anexos).

De seguida, passamos a apresentar as concepções versus práticas sobre a literatura para a infância da Educadora Tuxa.

Quadro 73:
Concepções versus Práticas sobre Literatura para a infância da Educadora Tuxa (Elaboração própria)

Educadora Tuxa
Saberes/Concepções sobre Literatura para a Infância
"São todas as criações literárias destinadas ou adaptadas às faixas etárias mais baixas". Entrevista 1:13, 26/07/2016
Práticas
"Como expliquei na questão anterior, não tenho objectivos pois não serei eu a dinamizar a hora do conto mas quando a actividade é dinamizada pelas crianças o principal objectivo é promover hábitos de leitura e o gosto pelos livros, faz com que as crianças tenham o cuidado de escolher um livro que têm em casa para apresentar aos colegas, fazem portanto uma selecção e já sabem que quando apresentam o livro eu faço algumas perguntas, portanto os objectivos desta hora do conto é conhecer os livros que as crianças têm em casa e conhecer as suas preferências". *Observação 1, 6/05/2016).* *"Os objectivos desta sessão são promover a identidade cultural e explorar as características que caracterizam o povo português, é dar a conhecer Portugal às crianças".* *(Observação 2, 7/07/2016).* *"Os objectivos são dar a conhecer um pouco mais da nossa história e da relevância do D. Afonso Henriques na história de Portugal, conhecer e identificar elementos do vestuário dos reis e elementos defensores utilizados ou seja, o uso do escudo, ampliar o vocabulário, e melhorar a estrutura do seu discurso, isto porque peço sempre a opinião deles sobre o livro e peço também para fazerem o reconto oral da história".* (Observação 3, 28/07/2016)

Através do quadro supracitado, verificamos que as concepções da Educadora Tuxa sobre a literatura para a infância corroboram as suas práticas docentes, ou seja, a educadora considera que este género literário se destina ao público infantil e recorre frequentemente a livros que permitam às crianças alargar os seus conhecimentos bem como o seu vocabulário, promovendo ainda o gosto pelos livros bem como a promoção de competências de leitura e escrita. Verificou-se que optou pela escolha de livros relacionados com os interesses das crianças bem como aos objectivos do projecto educativo.

No que diz respeito às funções deste género literário, a educadora destaca as funções lúdica, didáctica, linguística, social, intelectual, subfunção da promoção das competências da leitura e escrita, embora algumas tenham sido abordadas de forma indirecta. Verifica-se que nem todas as funções apresentadas nas concepções correspondem às práticas, ou seja, apresenta incoerência.

Quadro 74 : Concepções e Práticas sobre as Funções da literatura para a Infância (Elaboração própria)

Educadora Tuxa	
Concepções sobre as Funções da Literatura para a Infância	**Critérios identificados**
"Enriquecer o mundo infantil, fomentar a criatividade, o vocabulário, utilizando o fantástico, o maravilhoso, explorando aspetos poéticos, o ambiente em que vivem as crianças ou ambientes diferentes promovendo aproximar de realidades distantes no espaço e no tempo (…) desenvolve uma serie de competências em simultâneo como já referi, há todo um conjunto de estímulos relacionados com a imaginação, audição, visão, escrita, representação gráfica que é activado para além de se criar o gosto pela leitura de saber e descobrir mais". *Entrevista1:13, 26/07/2016*	Função didáctica Função linguística Função intelectual Função lúdica Subfunção de promoção de competências de leitura e escrita
Práticas	
"Os objectivos são dar a conhecer um pouco mais da nossa história e da relevância do D. Afonso Henriques na história de Portugal, conhecer e identificar elementos do vestuário dos reis e elementos defensores utilizados ou seja, o uso do escudo, ampliar o vocabulário, e melhorar a estrutura do seu discurso, isto porque peço sempre a opinião deles sobre o livro e peço também para fazerem o reconto oral da história". *Observação 3, 28/07/2016*	Função linguística Função didáctica Função intelectual
"Acho que consegui atingir os objectivos que tinha proposto, ou seja, as crianças ficaram a conhecer aquilo que caracteriza o povo português, exploramos cada frase do livro, acho que não ficou nada por fazer, até porque depois a música do livro ajuda a interiorizar o conteúdo deste". Observação 2, 7/07/2016	Função didáctica Função intelectual

No que diz respeito às concepções e práticas sobre os objectivos e planificação da hora do conto, podemos observar o quadro abaixo, que de forma sintetizada apresenta o confronto dos dados.

Quadro 75: concepções e práticas sobre objectivos e planificação da hora do conto (Elaboração própria)

Educadora Tuxa	
Concepções sobre objectivos e planificação da Hora do Conto	
Objectivos da hora do conto	*"Primeiro que as crianças se familiarizem como mundo dos livros , que vão descobrindo que um livro é um "amigo" especial que nos pode contar, ensinar muitas coisas, que os livros não são todos iguais há livros para ler , brincar, jogar, descobrir, que vão mudando conforme vamos crescendo, que como amigos que são devemos ter com eles cuidados especiais e que os podemos levar sempre connosco e com eles vamos viver aventuras sem fim. Esta é uma vertente a outra a mais cientifica estimular a criatividade , a imaginação, a concentração, o gosto pela leitura, enriquecer o vocabulário, familiarizar-se com o código escrito e as pré competências da leitura, quando exploramos a história e a recontamos atingimos objectivos relacionados com a sequenciação, interpretação e descrição de personagens ,locais, situações, entramos na área do conhecimento do mundo ao abordarmos os animais, as plantas, os fenómenos atmosféricos…Eu acredito que cada hora do conto, mais livre se for feita por uma criança criança, que traz o livro para "ler " e explorar com o grupo ou devidamente planificada e estruturada pela educadora com um livro especifico com intuito de atingir este ou aquele objetivo acaba sempre por atingir outros com a interacção e o diálogo que se cria com o grupo, e os seus interesses ou estados de espirito daquele dia. Resumidamente um livro traz consigo, inerentes, uma série de objectivos a forma como se desencadeia cada hora do conto acrescenta-lhe ainda mais".* *Entrevista 1, 26/07/2016*
Planificação da hora do conto	*"Diáriamente, se estou na sala dos 5 anos, porque já não fazem a sesta, a seguir ao período do almoço ,há a hora do conto dinamizada pela criança responsável com o apoio do adulto,noutro momento do dia, uma vez por semana uma história para explorar relacionada com o plano de atividades do grupo ou da instituição, isso também acontece no local onde trabalho, aí sim com objectivos específicos e com actividades complementares (registo, reconto, trabalho de plástica, dramatização)".* *Observação 2, 26/07/2016*
Práticas	

"Como expliquei na questão anterior, não tenho objectivos pois não serei eu a dinamizar a hora do conto mas quando a actividade é dinamizada pelas crianças o principal objectivo é promover hábitos de leitura e o gosto pelos livros, faz com que as crianças tenham o cuidado de escolher um livro que têm em casa para apresentar aos colegas, fazem portanto uma selecção e já sabem que quando apresentam o livro eu faço algumas perguntas, portanto os objectivos desta hora do conto é conhecer os livros que as crianças têm em casa e conhecer as suas preferências."

1ª observação, 6/05/206

"Os objectivos desta sessão são promover a identidade cultural e explorar as características que caracterizam o povo português, é dar a conhecer Portugal às crianças."

2ª observação, 7/07/2016

"Os objectivos são dar a conhecer um pouco mais da nossa história e da relevância do D. Afonso Henriques na história de Portugal, conhecer e identificar elementos do vestuário dos reis e elementos defensores utilizados ou seja, o uso do escudo, ampliar o vocabulário, e melhorar a estrutura do seu discurso, isto porque peço sempre a opinião deles sobre o livro e peço também para fazerem o reconto oral da história".

3ªa observação, 22/07/2016

Observando as concepções sobre os objectivos e a planificação da hora do conto verificamos que:

- a hora do conto é encarada como uma actividade que permite promover o gosto pelo livro;
- o livro é perspectivado como um amigo que permite ler, brincar e descobrir;
- A criança pode ser mediadora e não apenas exploradora;
- o livro pode ser perspectivado como um motor que desencadeia vários objectivos, permitindo a apresentação de uma temática associada ao tema do projecto educativo;
- o livro é encarado como um ponto de encontro que promove a interacção entre as crianças;
- quanto às práticas observadas e descritas pela educadora percebemos que estas correspondem à verdade, ou seja, as concepções vão ao encontro das práticas, isto porque a educadora selecciona livros que permitam apresentar determinadas temáticas e aquisição de competências. Como exemplo disso, podemos ressaltar os objectivos mencionados nas três sessões e que se encontram no quadro supracitado bem como a resposta dada sobre a inter-relação da literatura para a infância com as diferentes áreas de conteúdo.

Concepções e práticas sobre critérios relevantes na escolha de livros na dinamização da hora do conto

Através da entrevista focalizada bem como através das nossas observações, verificamos a relação entre concepções e práticas sobre os critérios relevantes na escolha de livros para dinamizar a hora do conto, os quais podem ser observados no quadro abaixo.

Quadro 76: Relação das concepções e práticas na escolha de livros (Elaboração própria)

Educadora Tuxa	
Estratégias predominantes	**Critérios identificados**
"Algumas histórias não precisam de nada basta uma leitura bem feita com mudanças de tom de voz e sons tão simples como o bater no chão para fazer um toc,toc ou imitar a chuva,outras trazem um amigo (fantoche), um adereço, uma música".	Modelação da voz Utilização de sons e fantoches Adereços
Estratégias de acordo com o grupo de crianças	**Critérios identificados**
"Sim, cada grupo é um grupo diferente, somos nós que temos que nos adaptar, muitas vezes os grupos não estão tão receptivos à leitura de livros e temos que apresentar histórias mais pequenas para ir aos poucos incutindo o gosto pelo livro, ficamos menos tempo na manta, tento diversificar no tipo de livro e temática até perceber o que gostam mais (…) posso também modelar a voz, mostrar um fantoche, dramatizar, o que for preciso para os cativar".	Tempo de permanência na manta mais curto Apresentação de livros diversificados Modelação da voz Apresentação de adereços e fantoches
Estratégias observadas	
"As crianças já estão habituadas a esta actividade e sentam-se em roda, a educadora e a criança que apresentam o livro ficando um pouco mais para trás para assim mostrar o livro (…) A educadora começa por perguntar que livro a criança decidiu trazer e quais os motivos para ter escolhido o livro (o que mais o atrai no livro, a criança respondeu que gostava das imagens, i.e., gostava de ver o mundo e mapas na capa); questiona se o livro é seu ou do seu irmão (que também foi aluno da educadora); pergunta também ao restante grupo se conseguem perceber do que o livro se trata através da sua capa". **1ªObservação** *"A educadora começa por reunir todas as crianças na manta e sentam-se na roda, a educadora relembra ainda os mais desatentos para colocar as pernas à chinês e começa por apresentar o livro (…) A educadora começa a ler a história e à medida que vai apresentando o livro mostra as imagens e faz perguntas às crianças,como por exemplo, se já conheciam o cavalo lusitano, se já tinham provado iguarias portuguesas".* **2ªObservação** *"A educadora começa por reunir todas as crianças na manta e sentam-se na roda, a educadora (…) começa por apresentar o livro: mostra a capa, menciona o escritor e também o ilustrador do livro; pergunta às crianças se elas sabem do que o livro se trata, depois de todos darem a sua opinião a educadora refere o título do livro e diz que este pertence a uma colecção que existe na instituição (…) As crianças mostram-se receptivas e atentas enquanto a educadora conta a história; a educadora modela a voz e faz vários gestos, mostrando ainda as ilustrações à medida que vai contando a história, vai girando o livro para que todos consigam ver as imagens, as crianças mostram-se atentas aos detalhes e vão colocando questões relacionadas com símbolos presentes nas imagens, como por exemplo sobre a 1a bandeira do condado portucalense".* **3ªObservação**	

Observando o quadro da página anterior, verifica-se:

- no que diz respeito à 1ª sessão, embora não tenha sido dinamizada pela educadora, apontamos a resposta da criança que mencionou ter escolhido o livro devido à temática;

- que a relação entre as concepções e práticas da educadora Tuxa são totalmente coerentes, isto porque os critérios mencionados sobre a escolha de livros para dinamizar a hora do conto estão sempre presentes, dando primazia à temática;

- É ainda importante salientar que tal como a educadora tinha mencionado na entrevista, os livros utilizados na hora do conto são seus, da instituição ou dos seus alunos.

- No que diz respeito às estratégias utlizadas, apresentamos o quadro abaixo onde se pode verificar a relação entre concepções e práticas.

Quadro 77: Concepções e práticas sobre estratégias adoptadas na hora do conto (Elaboração própria)

<table>
<tr><th colspan="2">Educadora Tuxa</th></tr>
<tr><td>Estratégias predominantes</td><td>Critérios identificados</td></tr>
<tr><td>“Algumas histórias não precisam de nada basta uma leitura bem feita com mudanças de tom de voz e sons tão simples como o bater no chão para fazer um toc, toc ou imitar a chuva,outras trazem um amigo (fantoche), um adereço, uma música”.</td><td>Modelação da voz
Utilização de sons e fantoches
Adereços</td></tr>
<tr><td>Estratégias de acordo com o grupo de crianças</td><td>Critérios identificados</td></tr>
<tr><td>“Sim, cada grupo é um grupo diferente, somos nós que temos que nos adaptar, muitas vezes os grupos não estão tão receptivos à leitura de livros e temos que apresentar histórias mais pequenas para ir aos poucos incutindo o gosto pelo livro, ficamos menos tempo na manta, tento diversificar no tipo de livro e temática até perceber o que gostam mais (…) posso também modelar a voz, mostrar um fantoche, dramatizar, o que for preciso para os cativar”.</td><td>Tempo de permanência na manta mais curto

Apresentação de livros diversificados

Modelação da voz
Apresentação de adereços e fantoches</td></tr>
<tr><td colspan="2">Estratégias observadas</td></tr>
</table>

"As crianças já estão habituadas a esta actividade e sentam-se em roda, a educadora e a criança que apresentam o livro ficando um pouco mais para trás para assim mostrar o livro (…) A educadora começa por perguntar que livro a criança decidiu trazer e quais os motivos para ter escolhido o livro (o que mais o atrai no livro, a criança respondeu que gostava das imagens, i.e., gostava de ver o mundo e mapas na capa); questiona se o livro é seu ou do seu irmão (que também foi aluno da educadora); pergunta também ao restante grupo se conseguem perceber do que o livro se trata através da sua capa".

1ªObservação

"A educadora começa por reunir todas as crianças na manta e sentam-se na roda, a educadora relembra ainda os mais desatentos para colocar as pernas à chinês e começa por apresentar o livro (…) A educadora começa a ler a história e à medida que vai apresentando o livro mostra as imagens e faz perguntas às crianças,como por exemplo, se já conheciam o cavalo lusitano, se já tinham provado iguarias portuguesas".

2ªObservação

"A educadora começa por reunir todas as crianças na manta e sentam-se na roda, a educadora (…) começa por apresentar o livro: mostra a capa, menciona o escritor e também o ilustrador do livro; pergunta às crianças se elas sabem do que o livro se trata, depois de todos darem a sua opinião a educadora refere o título do livro e diz que este pertence a uma colecção que existe na instituição (…) As crianças mostram-se receptivas e atentas enquanto a educadora conta a história; a educadora modela a voz e faz vários gestos, mostrando ainda as ilustrações à medida que vai contando a história, vai girando o livro para que todos consigam ver as imagens, as crianças mostram-se atentas aos detalhes e vão colocando questões relacionadas com símbolos presentes nas imagens, como por exemplo sobre a 1a bandeira do condado portucalense".

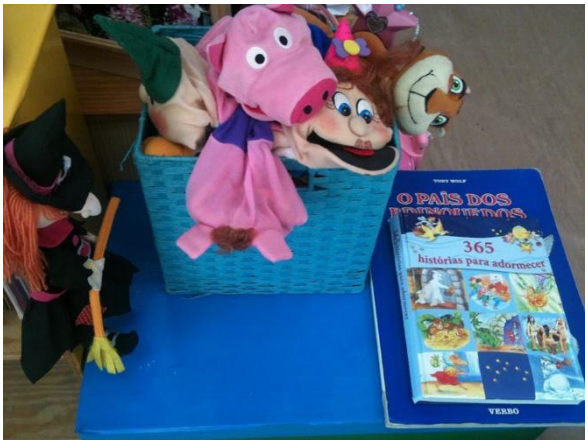
3ªObservação

Através do quadro supraexposto, compreendemos que as concepções sobre as estratégias presentes na hora do conto não correspondem na totalidade às práticas observadas, ou seja, existe falta de coerência pois nas sessões observadas apenas percebemos que a educadora têm como ritual (embora não o mencione directamente) juntar as crianças e pedir que estas se sentem de pernas cruzadas, pede também para que identifiquem as diferentes partes de um livro antes da leitura, realiza um jogo sobre a descoberta da temática do livro através da capa, modela a voz, gesticula, no entanto, não foi possivel observar a utilização da estratégia de utilização de adereços ou fantoches.

6.7. A área da biblioteca da Educadora Tuxa como um *espaço literário*

A sala de actividades da Educadora Tuxa tem formato rectangular, possuindo boas dimensões, estando ajustada ao Modelo High Scope. Podemos definir o espaço da biblioteca como um espaço acolhedor, agradável, tem boa luminosidade apesar de não ficar ao lado de nenhuma janela, as crianças podem aceder de forma autónoma aos livros que se encontra uma estante (ver as imagens abaixo), podendo recorrer também aos adereços existentes (fantoches e dedoches), existindo ainda um sofá onde as crianças se podem sentar para ler tranquilamente.





Imagens 7 e 8: Espaço literário da Educadora Tuxa

Os livros que podemos encontrar são variados e com temáticas diferentes (enciclopédias, dicionários ilustrados, livros de poesia, picture books, livros feitos pelas próprias crianças).É ainda relevante salientar que alguns livros não estão na área da biblioteca mas sim guardados num armário da educadora pois são livros pessoais e que não estão disponiveis na biblioteca, isto para os "preservar", no entanto, se alguma criança quiser folhear o livro pode pedir à educadora, ou seja, sabem onde os livros podem ser encontrados na sala. Para além disso, existem ainda livros da instituição que podem ser consultados e requisitados na sala das Educadoras. Quanto à sua organização, podemos afirmar que esta não é cuidada, ou seja, os livros não estão separados de acordo com a temática ou tipo de livro. De acordo com a Educadora Tuxa, a área da biblioteca é um espaço visitado não apenas para ler livros mas pode ser definido como um local que permite descobertas e aprendizagens.

"(…) nessa área há fantoches, papel, lápis, material para criar ou recriar personagens, locais (…) Pode ser o ponto dinamizador de várias descobertas e aprendizagens".   Entrevista 1

Elaboração própria

Para averiguarmos e descrevemos a área da biblioteca da melhor forma elaboramos uma grelha de observação que foi preenchida após a observação da área na sala de actividades da educadora Tuxa (ver em anexos).

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO VII

ANÁLISE E PERSPECTIVA GLOBAL DO ESTUDO COLECTIVO DE CASOS

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Capítulo VII: Análise e Perspectiva Global do Estudo Colectivo de Casos

> Se alguém colhe um grande ramalhete de narrativas orais, tem pouca coisa nas mãos. Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu. A pedra de toque é a leitura crítica, a interpretação fiel, a busca do significado que transcende aquela biografia: é o nosso trabalho, e muito belo seria dizer, a nossa luta" (Bosi, 2003: 69).

Através das palavras de Bosi (2003), somos convidados a reflectir sobre o significado das histórias de vida, descortinando lembranças e fazendo emergir a memória através de acontecimentos, imagens e pessoas. Com efeito, neste capítulo temos como finalidade incorporar os resultados encontrados nas análises e consequentemente realizar a interpretação dos dados recolhidos dos sujeitos deste estudo.

Paralelamente Cunha (2005:37), afirma que "as narrativas são assumidas não como reproduções fidedignas dos processos vividos pelos sujeitos, mas dispositivos ricos em significados e possibilidades de reinterpretações. Os memoriais e entrevistas são considerados aqui como complexos materiais de investigação".

Assim sendo, ressaltaremos as relações existentes entre as concepções e práticas docentes das educadoras de infância investigadas, ou seja, apresentamos de forma organizada quatros pilares de análise com dimensões pré-definidas onde agrupamos, comparamos e cruzamos os dados recolhidos através dos sujeitos que participam desta investigação e os dados extraídos através da observação da práxis docente, o que nos permitiu construir categorias para assim retirar conclusões relevantes, revelando coerência ou falta desta entre a teoria e a prática docente.

Neste trabalho de síntese e interpretação final foi de novo de grande utilidade a investigação de Martins-Cruz Tomaseto (2015), no marco da linha de investigação do director da tese doutoral que estamos apresentar, como já comentamos na introdução e que estabelece quatro eixos de análise que nós consideramos e adaptamos em função dos dados provenientes do nosso estudo.

Com efeito, os dados colectivos foram organizados de acordo com três dimensões e distribuídos através de quatro pilares globais de análise, como se pode observar no quadro da página seguinte.

Quadro 78: Dimensões e pilares de análise dos dados recolhidos (Elaboração própria)

Dimensões	Pilares de análise e suas características
Pessoal (Trajectória Pessoal)	1º Pilar de análise: A infância na memória dos adultos e a presença da literatura para a infância neste período de vida. 2º Pilar de análise: O Eu no horizonte: a escolha profissional, e a experiência no curso de formação inicial.
Profissional (Trajectória profissional)	3º Pilar de análise: O Eu na profissão: experiência profissional e influência de unidades curriculares sobre literatura para a infância e o impacto destas na sua práxis.
Saberes relativos à literatura para a infância	4º Pilar de análise: literatura para a infância: concepções e práticas docentes.

Através do quadro supracitado, podemos encontrar a organização dos dados recolhidos, sendo que estes serão de seguida apresentados de forma mais aprofundada, permitindo uma melhor compreensão dos dados.

7.1. 1º Pilar de Análise: Dimensão Pessoal: a infância na memória dos adultos e a presença da literatura para a infância neste período de vida

A infância na memória dos adultos

Através do primeiro pilar de análise desta investigação pretendemos perceber e averiguar as trajectórias pessoais das educadoras de infância entrevistas. Desta forma, resgatamos fragmentos e excertos de episódios, acontecimentos, experiências e influências relacionadas com a literatura para a infância antes de ingressarem na universidade, sendo que estes podem ser esquematizados e apresentados de forma a identificar e conhecer acontecimentos e eventos importantes, para assim compreendermos as suas concepções e a influência destas nas suas acções.

Tal como ressalta Delgado (2006:38), "a memória atualiza o tempo passado, tornando-o tempo vivo e pleno de significados no presente".

Com efeito, consideramos indispensável a esquematização deste período, ou seja, é fundamental identificar e conhecer especificidades da infância dos sujeitos investigados, detectando influências familiares, de professores ou amigos neste período crucial das suas vidas. Neste sentido, através dos factos narrados é possivel identificar narrativas comuns que relembram memórias como as brincadeiras na rua com amigos. Alguns acontecimentos foram narrados sem terem sido pedidos, mas surgem devido às lembranças associadas a eventos marcantes. No que toca a este eixo de análise, pretendemos conhecer a infância bem como

possiveis influências no que diz respeito aos hábitos de leitura e qual o impacto da literatura para a infância nas suas vidas. Relativamente à infância, as duas educadoras revelam aspectos únicos e particulares como também algumas semelhanças.

Começaremos por situar ambos os sujeitos no tempo e no espaço e a partir daí, acompanhar a sua trajectória pessoal. As duas educadoras de infância nasceram em Portugal e em cidades do norte do país, num intervalo de doze anos e, apesar da diferença de idades, ambas relatam o tempo passado na rua a brincar com os amigos. Ambas passaram por acontecimentos marcantes na infância (divórcio dos pais e falecimento da mãe) e constantes alterações de residência. Para além disso, um dos objectivos da nossa investigação é verificar se na infância já possuiam hábitos de leitura e qual o papel da literatura para a infância neste mesmo período bem como a influência ou não exercida pelos familiares e amigos. Os depoimentos recolhidos foram organizados de acordo com as semelhanças ou contrastes existentes, em diferentes subeixos, a partir de situações comuns e situações particulares: os lugares da infância; a literatura para a infância e outras actividades lúdicas na infância; grupo de pares e por último os sentimentos relacionados com a infância vivida.

Os lugares da infância

Investigações sobre a infância demonstram que as principais instituições onde as crianças se encontram inseridas são a família e a escola (Breda, 2010; Sarmento, 2002; Gabriela Portugal, 1998).

Assim sendo, a família e a escola constituem-se como espaços destinados à infância, surgindo nos depoimentos dos sujeitos entrevistados como lugares significativos da infância, não esquecendo da "rua", compreendida também como um local destinado às crianças. Com efeito, a família, os pares, a escola e a rua são os espaços recordados e nomeados na infância das docentes entrevistadas, permitindo-nos organizadar cinco categorias:

1. A família;
2. Os pares
3. A escola;
4. A rua;
5. A literatura para a infância.

1. A Familia

As duas educadoras de infância mencionam relações familiares e relações de cuidados, de protecção e de carinho, especialmente no que diz respeito aos pais e aos avós. Outro facto importante é uma das educadoras, mais especificamente a Educadora Tuxa mencionar os irmãos como pertencentes ao seu grupo de pares nas brincadeiras concretizadas na rua. Por sua vez, a Educadora Magda que é filha única relembra os vizinhos como amigos nas brincadeiras realizadas na rua.

Através dos relatos das educadoras, podemos perceber nitidamente que a família as influenciou no que diz respeito à construção da personalidade bem como na aquisição de hábitos de leitura e transmissão de valores. No depoimento da educadora Magda podemos identificar formas de estar enquanto pessoa e docente (isto porque a sua mãe também é

professora) e no caso da educadora Tuxa modos de estar especialmente enquanto pessoa, destacando aspectos como responsabilidade, liberdade, trabalho, e amizade. Ambas ressaltam a família uma influência relevante na aquisição de hábitos de leitura e, no caso da educadora Tuxa consegue mesmo relembrar o dia em que comprou o seu primeiro livro infantil com o seu avô.

2. Grupo de pares

No que diz respeito ao grupo de pares, os dados recolhidos permitem-nos perceber que ambas destacam o convívio com pares. Quanto aos factores relevantes na escolha dos pares, percebemos que os mais relevantes são: a proximidade física (vizinhança), idade e género. Relativamente à proximidade física (vizinhança), a educadora Magda menciona que passou a sua infância de porta em porta com *"os vizinhos da porta em frente, eu passava a vida lá em casa, apesar de serem todos mais velhos do que eu, 16 e 18 anos mas todos me achavam piada e eu estava sempre lá enfiada em casa, andava muito lá em casa. Fui crescendo entre uma porta e outra, era um registo de maior liberdade (...)"*. A educadora Tuxa menciona os laços de amizade originados na escola devido à faixa etária, *"Eramos quatro muito parecidas naquilo que gostávamos mas com feitios que se complementavam, duas mais extrovertidas, duas mais pacatas e caladas, eu era uma delas! Fazíamos um bom grupo, passávamos a vida em casa umas das outras, trabalhávamos juntas e apoiávamos mutuamente na vida difícil de qualquer adolescente"*.

3. A Escola

Nesta categoria abordamos o contexto e espaço escolar no qual as educadoras vivenciaram as primeiras experiências escolares, incluindo o jardim-de infância. No que diz respeito a esta etapa das suas vidas, as educadores destacaram os amigos bem como as educadoras de infância e professoras do 1º ciclo e os laços de amizade que perduram até os dias de hoje. As memórias escolares são vivenciadas de forma positiva e negativa, marcando as suas vidas e consequentemente as suas trajectórias. Para melhor compreender a informação relativa a este critério, apresentamos no quadro abaixo as escolas frequentadas pelas duas educadoras.

Quadro 79: Instituições escolares frequentadas pelas educadoras entrevistadas (Elaboração própria)

Educadora Magda	Educadora Tuxa
Jardim de infância	
Instituição de solidariedade social numa cidade do norte de Portugal	Colégio privado numa cidade do norte de Portugal
Escola do 1º Ciclo	
Escola pública numa cidade do norte de Portugal	Colégio privado numa cidade do norte de Portugal

Analisando o quadro da página anterior, percebe-se que a educadora Magda frequentou um jardim de infância semi-público e uma escola do 1º ciclo do ensino público, por outro lado, a educadora Tuxa frequentou sempre instituições privadas e ligadas à religião católica. A educadora Magda recorda de forma positiva o jardim-de-infância bem como os momentos passados com a sua educadora, no entanto, a entrada no 1º ciclo foi negativa pois a sua professora era muito rígida. Por sua vez, a educadora Tuxa menciona que a adaptação ao jardim-de-infância foi complicada pois não se identificava com a educadora nem com as crianças mais pequenas, tendo sido transferida para a chamada "sala dos grandes", local onde foi muito feliz e onde adquiriu aprendizagens significativas; menciona também os bons tempos vividos no colégio, destacando as amizades criadas nesse período.

No que toca à literatura para a infância, recordam momentos relevantes vivenciados especialmente no pré-escolar, quando as suas educadoras de infância realizavam a hora do conto; a educadora Magda recorda especificamente estratégias usadas pela sua educadora, acabando por as incorporar na sua prática docente. Por sua vez, a educadora Tuxa menciona que as histórias lidas pela sua educadora foram tão relevantes que ainda hoje as utiliza na sua prática docente, mencionando ainda músicas e jogos. Mencionam ambas a existência da área da biblioteca nas suas salas de aulas e o contacto frequente com os livros. Quanto à entrada no 1º ciclo, a educadora Magda relembra a descoberta da dislexia, o que fez com que ganhasse aversão aos livros, enquanto que a educadora Tuxa continua uma verdadeira devoradora de livros.

Relativamente aos professores, a educadora Magda mencionam professores marcantes e uma experiência negativa com a sua professora do 1º ciclo, caracterizando-a como uma professora *"daquelas bem "à antiga portuguesa" que estabeleceu logo um distanciamento enorme entre os alunos"- Por sua vez, a educadora Tuxa menciona a falta de empatia com a sua primeira educadora, destacando posteriormente professores marcantes durante todo o seu percurso escolar bem como sentimentos de "amizade, carinho, respeito, ordem, disciplina, método, organização, trabalho e, porque também foram elas, freiras, que me acompanharam e apoiaram quando a minha mãe faleceu, sinto gratidão".*

No que diz respeito aos professores marcantes durante o percurso académico, a educadora Tuxa não menciona nenhum professor significativo, no entanto, a educadora Magda ressalta um professor que a fez encarar a literatura para a infância com outros olhos, considerando-o como uma pessoa que a influenciou pois *"deu dicas muito importantes,, fez-nos reflectir bastante sobre isso, falava sobre o tipo das as ilustrações, não falava apenas sobre o conteúdo do texto, falava sobre não recorrer a livros com ilustrações estereotipadas, esse professor teve uma influência muito significativa, porque nos despertou, pelo menos para mim, a mim fez-me perspectivar a literatura para a infância de uma maneira muito diferente".*

4. A rua

Através da recolha de dados, verificamos que as educadoras de infância mencionam a rua como um espaço de socialização com outras crianças, um local onde aconteciam vários tipos de jogos e brincadeiras que fazem parte das suas memórias de infância.

A educadora Magda destaca um *"pátio grande nas traseiras do edificio, brinquei muito ali, acho que fui feliz naquele período (...) andavamos ali apanhar grilos, sardaniscas, andar atrás dos grilos, a esconder- nos porque tinham uns arbustos e ervas muito altos, era o registo de brincadeira, lembro- me daquela liberdade, daquele espaço...seguro algo que as nossas crianças hoje em dia não tem". Por sua vez, a educadora Tuxa menciona o espaço envolvente como local que "permitia brincadeiras no exterior (...) era uma cidade tranquila. Brincávamos todos juntos, em casa ou na rua, os mais velhos tomavam conta e ensinavam os mais novos, sob a vigilância de um avô que vinha até à rua ou das mães que da janela vigiavam os nossos movimentos. Muitos jogos tradicionais, bicicleta, patins e até carrinhos de rolamentos ...espaço não faltava!".*

Através dos relatos das educadoras, percebe-se a importância do grupo de pares e da sua interacção na rua, local destinado às brincadeiras, com ou sem supervisão de adultos. Percebemos ainda, que as educadoras mencionam a rua como um espaço de brincadeira dos tempos da sua infância, algo que hoje em dia não acontece.

5. A Literatura para a Infância

No que diz respeito à literatura para a infância na memória das educadoras de infância, mais especificamente a existência de hábitos de leitura e o impacto deste género literário na construção da sua personalidade, podemos afirmar que ambas mencionam a existência de hábitos de leitura, resultado de influências familiares. A educadora Magda mencionou que gostava de ouvir histórias à noite, tendo sido a sua mãe a criar esta rotina, destaca ainda o facto de gostar de ouvir sempre a mesma história, *"(...) eu queria sempre as mesmas, os clássicos: "Capuchinho vermelho" e o "Gato das botas", a minha mãe bem tentava variar mas eu queria sempre os clássicos, coitados dos livros, ainda outro dia encontrei dois guardados, estavam remendados mais que uma vez, com fita cola, autocolante (....) andava sempre com aquelas duas versões, embora a minha mãe volta e meia fosse introduzindo histórias novas mas eu era muito persistente, queria muitas vezes ouvir a mesma história, acho que também por causa da forma como a minha mãe contava as histórias, a minha mãe dramatizava as histórias"*. Por sua vez, a educadora Tuxa menciona a existência de livros desde sempre na sua vida, recordando ainda o dia em que comprou o seu primeiro livro infantil, *"Livros existiram sempre na minha vida, desde dos de pano até que comecei a ter de papel. Acho que comecei a ler sozinha e a pedir livros desde muito cedo, pedido que era satisfeito. Ainda tenho o 1ºlivro, que me lembro de ir comprar à livraria com o meu avô materno, uma versão do Capuchinho Vermelho"*. É ainda importante salientar, que ambas mencionam o livro "Capuchinho vermelho" como o seu livro favorito na infância e a existência de vários livros nas suas casas, suscitando assim um maior interesse em ler.

7.2.2º Pilar de análise: O Eu no horizonte profissional

O Eu no futuro (profissional): a escolha profissional, a opção pela docência na educação de infância e o curso de formação inicial.

Este segundo pilar tem como finalidade compreender e analisar os percursos pessoais das educadoras entrevistadas, após a passagem pela infância e adolescência.

Neste sentido, neste pilar pretendemos averiguar de que forma foi feita a sua escolha profissional e a possivel identifucação de influências (factores pessoais e familiares). Apresentamos ainda dois subeixos de análise: (1) a escolha profissional; (2) as experiências no curso de formação inicial.

A escolha profissional

Na entrevista que realizamos e através de questões especificas, conseguimos identificar as motivações que levaram as educadoras a optar pela docência, entre as quais: a influência familiar e da psicóloga; influência das experiências vividas e importância das emoções.

1. A influência familiar

No caso da Educadora Magda, esta revela ter sofrido influências familiares, isto porque grande parte da sua família é constituída por professores, incluindo a sua mãe : *"As influências foram a psicóloga que achava que faria sentido trabalhar na área da educação, a minha mãe também é professora, a vivência familiar, tenho consciência sobre essa realidade, quase toda a família da minha mãe são professores, numa fase inicial negava mas quase todos estão ligados ao ensino, tenho primos que são professores universitários, a minha tia é professora e eu sai educadora".*

Por sua vez, a Educadora Tuxa menciona não ter sofrido qualquer tipo de influência da família, ressaltando ter tido "carta branca" para escolher a sua profissão: "*Nem família, nem professores, tive carta branca para escolher".*

2. **Influência das experiências**

A educadora Magda afirma que para além das influências familiares, recorda-se através de uma conversa com a sua psicóloga que os melhores momentos da sua vida foram passados no jardim-de-infância e, daí surgiu a ideia de ser educadora de infância: *"(...) fiz os testes psicotécnicos, surgiu esta possibilidade, na altura a psicóloga não falou especificamente na educação de infância mas sim trabalhar na área da educação mas realmente os momentos mais felizes da minha vida foram na minha infância e então porque não trabalhar com crianças? surgiu essa possibilidade no horizonte". A educadora Tuxa relata também a influência de experiências bem como a leitura de uma colecção que a fizeram escolher esta profissão: "recordei e reli uma colecção que se chamava Daniela da Verbo, lembrei-me do que os amigos mais velhos e da minha idade me diziam "Tu tens jeito para lidar com crianças", coisa que eu já fazia, primeiro por ser a irmã mais velha, depois a prima mais crescida da 2ª geração e facilitava a vida aos papás quando queriam sair e ficava com os bebés, nas festas as crianças estavam sempre comigo…Reuni com a psicóloga, por espontânea vontade e comuniquei-lhe a minha decisão, ela analisou o meu processo e disse-me …ora aí está uma área onde acho que vais ser feliz, e assim foi até agora!!!".*

3**. A importância das emoções**

A educadora Tuxa menciona que ter escolhido esta área pois para si a educação de infância *"era um desafio ajudar os outros a crescer, educar, desenvolver, criar laços, dar carinho",* o que nos faz deduzir que se tratou de uma opção emocional.

Paralelamente, através do discurso da educadora Magda percebemos também que as suas emoções a fizeram optar por esta área: *"(...) realmente os momentos mais felizes da minha vida foram na minha infância e então porque não trabalhar com crianças? surgiu essa possibilidade no horizonte".*

As experiências na formação académica inicial

> As experiências profissionais não são formadoras de per si. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras (Moita, 1995:137).

Relativamente à dimensão das experiências na formação académica inicial, procuramos averiguar se a universidade frequentada proporcionou o contacto com unidades curriculares relacionadas com a literatura para a infância e se estas contribuíram para a sua prática pedagógica. A educadora Magda ressalta que a formação base tem um papel preponderante na praxis: *"(...) secalhar não serei a melhor pessoa para analisar mas a forma como eu selecciono os livros, e não querendo comparar com outras colegas mas noto diferença, a abordagem que têm, a formação de base pode não ser determinante mas eu acho que é, continuo achar que é determinante". Para além disso, destaca algumas unidades curriculares relacionadas com a literatura para a infância e um professor que lhe permitiu encarar este género literário de forma mais cuidada: "lembro-me de um professor extraordinário, o Professor José António Gomes (...) foi uma pessoa que me influenciou, porque deu dicas muito importantes, porque não explorava só a temática dos livros, mas foi dando indicações, fazia comparações, trazia livros ditos bons e livros com pouca qualidade, estabelecia contrapontos, fez-nos reflectir bastante sobre isso". Por outro lado, a educadora Tuxa menciona também ter tido algumas cadeiras relacionadas com a literatura para a infância mas não destaca nenhum professor: "Existia especificamente literatura infantil, primeiro semestre foi uma abordagem histórica da evolução da literatura para a infância e no 2º semestre centrámos-mos na literatura actual, autores e histórias mas também analisámos contos tradicionais. Isto deu-me uma visão geral da literatura infantil mas também das diferentes opções de acordo com a idade, o objetivo que pretendemos, temáticas".*

7.3. 3º pilar de análise: O Eu na profissão

O Eu na profissão: experiência profissional e influência de unidades curriculares sobre literatura para a infância e o impacto destas na sua práxis.

Pretendemos conhecer o percursos profissional das educadoras, mais especificamente conhecer as suas concepções sobre a literatura para a infância e de que forma estas foram sendo construídas bem como averiguar a forma como este género literário é utilizado no contexto de trabalho. Assim sendo, podemos encontrar dois grandes subeixos, também revelados na investigação realizada por Martins-Cruz Tomaseto (2015), no seu caso associados ao jogo na Educação Infantil, mais especificamente: 1) desafios e dilemas encarados no exercício da profissão e a aplicação da literatura para a infância nas suas aulas;

2) Concepções e saberes docentes que norteiam e permitem o exercício das duas funções enquanto educadora e a utilização da literatura para a infância nas suas aulas.

Desafios e dilemas

No que diz respeito às dificuldades encontradas durante o exercicio das suas funções enquanto docente, encontramos alguns desafios e dilemas apontados pelas educadoras, entre os quais:

1. Recursos insuficientes (para aquisição de livros e materiais necessários);
2. Recursos inexistentes (livros com temáticas específicas);
3. Relações pessoais no jardim-de-infância (colegas, directora);
4. Reticências no uso de materiais diferentes (dos habituais, resistência à novidade);
5. Desafios e dliemas na prática docente.

Quadro 80: Desafios e Dilemas dos sujeitos investigados (Elaboração própria)

Desafios e Dilemas	Excertos das Entrevistas
Recursos insuficientes	*"Sugiro livros que considero que podem acrescentar algo de significativo ao trabalho que se desenvolve aos meninos, regra geral a direcção acede sempre que há orçamento disponivel." (Educadora Magda).*
Recursos inexistentes	*"Já aconteceu termos algumas crianças que teriam de repetir mais um ano no pré-escolar, não iriam para o 1º ciclo e eu criei uma história sobre essa temática, às vezes existem temas especificos que por muito que procuremos não conseguimos encontrar à venda, como gosto de escrever acabo por ser eu a criar os materiais que necessito"* (Educadora Tuxa)
Relações pessoais	*"a direcção tem uma postura semelhante à minha, e isso também a mim me traz algum conforto, porque têm a percepção da urgência de determinados materiais, acho que há uma sintonia de postura e perspectiva das coisas, isso está a fazer-nos evoluir"* (Educadora Magda).
Reticências no uso de materiais diferentes	*"Não querendo fazer referência menos positiva ao trabalho dos outros mas mas acho que as pessoas arriscam pouco, e acho que há determinadas temáticas exploradas em livros interessantes mas as pessoas retraem-se, quando as ilustrações também fogem do convencional, acho que as pessoas também se retraem um bocado, e afastam (…) ainda noto isso, mas as pessoas das gerações anteriores à minha, ainda noto muito, secalhar será normal, mas há reticências em relação à novidade, ao diferente e ao novo, há nova roupagem que é dada aos livros e às temáticas"* (Educadora Magda).

Desafios e Dilemas	Excertos das Entrevistas
Desafios e dilemas na prática docente	*"Acho importante saber seleccionar melhor os livros (...) acho importante inovar, aprender mais, a nivel da exploração e dramatização da história, existem pessoas muito capazes através das quais poderia absorver mais informação"* (Educadora Magda". *"A formação deve incindir naquilo que mais tenho dificuldade ou simplesmente quero aprofundar, no meu caso a Hora do conto na creche, histórias para bebés".(Educadora Tuxa).*

Através do quadro supraexposto, verificamos que as educadoras apresentam perspectivas diferentes sobre os desafios e dilemas encontrados na sua praxis, ou seja, a Educadora Magda salienta a falta de materiais suficientes (livros), a importância das relações pessoais para a aquisição de material (mesma postura no que toca à importância do livro), reticências no uso de materiais diferentes e o desafio de não ter formação especializada em todas as áreas que gostaria; a Educadora Tuxa salienta a inexistência de livros sobre todas as temáticas que pretende trabalhar bem como o facto de não ter formação especializada na área da literatura para a infância, mais especificamente formação para realizar a hora do conto na creche.

Percebemos que o único ponto comum de ambas é a falta de formação especializada. Deduzimos então a existência das influências dos contextos biográfico e de trabalho, que provocam opiniões dissemelhantes.

Em suma, perspectiva-se que para estas educadoras o saber é considerado como plural, já que este é mobilizado pelos docentes na sua prática quotidiana e é oriundo da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Gauthier, 1998, Tardif, 2002).

7.4. 4º Pilar de Análise: Literatura para a Infância: As concepções e práticas docentes

Neste ponto, temos como finalidade conhecer as concepções e saberes docentes que permitem o exercício das funções enquanto docente e averiguar ainda como é utilizada a literatura para a infância no seu contexto de trabalho.

Nesta lógica de ideias, as questões colocadas às educadoras de infância, englobam aspectos conceptuais diversificados, podendo ser categorizados da seguinte forma:

1. Concepções da literatura para a infância;
2. Funções da literatura para a infância;
3. A criança enquanto exploradora;
4. A educadora de infância como mediadora;
5. O espaço literário.

Literatura para a infância: concepções e práticas docentes

O 4º pilar de análise desta investigação tem como finalidade identificar, compreender e analisar as concepções e as práticas pedagógicas das duas educadoras de infância em torno da literatura para a infância.

No capítulo 6 apresentamos de forma individual e pormenorizada as análises das observações das práticas pedagógicas realizadas com as educadoras de infância desta investigação e, consideramos que desta forma seja possivel encontrar respostas às questões por nós suscitadas (objectivos, estratégias utilizadas no uso da literatura para a infância).

No entanto, pretendemos através das análises individuais, agrupar, comprar e cruzar dados obtidos através das nossas interpretações, destacando as contribuições de resultados conceptuais encontrados nas entrevistas em profundidade, ressaltando relações e conexões encontradas, proporcionando uma visão mais ampla e aprofundada do pensamento e da praxis. Desejamos ainda obter uma compreensão mais aprofundada sobre a forma como a literatura para a infância é incluída na praxis quotidiana.

Neste sentido e de acordo com os diferentes contextos e realidades observadas que nos permitem conhecer as práticas docentes, identificamos singularidades, discrepâncias bem como algumas similaridades, sendo que estas podem ser observadas nos quadros abaixo.

Quadro 81: Concepções sobre literatura para a infância (Elaboração própria)

Concepções de Literatura para a Infância	
Educadora Magda	Educadora Tuxa
"São livros que fazem viver e explorar outras realidades, alargar o vocabulário, perceberem que as personagens vivenciam experiências algo semelhantes às deles, eles identificarem-se com elas, potenciar a resolução, que eu fazo uso com frequência, eu e as minhas restantes colegas, para ajudar os nossos grupos a resolver questões cada vez mais a nível da formação pessoal e social, da gestão das relações, sentimos que têm um registo cada vez mais egocêntrico, têm dificuldade em se autoregularem, em regular as suas emoções, perceberem as usas próprias emoções e sentimentos e as dos outros, acho que os livros são um apoio determinante na resolução e superação de algumas destas questões. (...) a literatura para a infância é magia, viagem, ilusões, alegria, são muitas palavras, vem assim uma chuva delas".	*"São todas as criações literárias destinadas ou adaptadas às faixas etárias mais baixas".*

Observando o quadro acima, verifica-se que as duas educadoras definem a literatura para a infância de formas dissemelhantes, ou seja, a educadora Magda faz uma definição do género literário focada nas competências que a literatura para a infância potencia na criança, enquanto que a educadora Tuxa define a literatura para a infância de forma muito sucinta, focando-se apenas no público alvo deste género literário. Verifica-se então que as concepções apresentadas são distintas.

Quadro 82: Concepções sobre as funções da literatura para a infância (Elaboração própria)

Concepções sobre as Funções da Literatura para a Infância	
Educadora Magda	Educadora Tuxa
"Eu acho que os livros têm um potencial gigantesco e portanto ajudam as crianças numa perspectiva mais básica de aquisição de novo vocabulário, na compreensão de mensagens, mas também os ajudam a resolver pequenos problemas e situações que vão surgindo nas relações com os pares e adultos, no conhecimento da realidade, para mim a base do meu trabalho são as leituras que lhes faço, regra geral inicio sempre um trabalho de plástica, expressão motora, há sempre algum elemento livro, uma história...texto, normalmente tenho sempre um livro ou registo gráfico que eu faço numa folha, como tu reparaste eu uso muito aqueles cavaletes e eu escrevo muito para que eles associem a necessidade deles utilizarem a escrita para representarem, eles fazem muito o uso da escrita inventada, e agora eles também começam a tentar a escrever como nós, como têm 5 anos, vão buscar livros e copiam palavras dos livros, perguntam-me o que quer dizer aquela palavra quando não conseguem ler, tenho algumas crianças que já conseguem ler, não sei se será por conta do meu trabalho, se tb há algum trabalho feito pelos pais, mas já tenho crianças que já conseguem ler um registo corrido, alguns vão soletrando, mas nada forçado, é algo que surgiu naturalmente devido aos estimulos que lhes fomos dando".	*"Enriquecer o mundo infantil, fomentar a criatividade, o vocabulário, utilizando o fantástico, o maravilhoso, explorando aspetos poéticos, o ambiente em que vivem as crianças ou ambientes diferentes promovendo aproximar de realidades distantes no espaço e no tempo".*

Através das afirmações supraexpostas, verifica-se que relativamente às funções da literatura para a infância, ambas apresentam funções distintas, isto é, a educadora Magda ressalta as funções didáctica, linguística, emocional, intelectual, a subfunção da promoção das competências de leitura e escrita; a educadora Tuxa destaca as funções linguística, didáctica e lúdica recreativa. Constata-se que para a educadora Magda a literatura para a infância possui mais funções do que para a educadora Tuxa.

Quadro 83: Competências (des) envolvidas através da literatura para a infância (Elaboração própria)

Concepções sobre as competências (des)envolvidas através da Literatura para a Infância	
Educadora Magda	Educadora Tuxa
"Eu acho que é basicamente nestas vertentes que eu te fui falando, na aquisição de novo vocabulário, na estruturação do discurso, na capacidade de compreensão da informação que é transmitida, a nível da transmissão de mensagens, depois eu acho que é transversal, porque a literatura para a infância e a linguagem, nós conseguimos articular com as diferentes áreas de contéudo, porque há ali uma transversalidade, podemos trabalhar na sequência de uma história, ou de um poema ou de uma canção, surge uma actividade plástica, uma actividade a nível da expressão motora e dramática, estas áreas todas...acho que as conseguimos interligar através da exploração de um livro ou de um texto não tem que ser obrigatoriamente um livro".	*"Porque desenvolve uma serie de competências em simultâneo como já referi, há todo um conjunto de estímulos relacionados com a imaginação, audição, visão, escrita, representação gráfica que é activado para além de se criar o gosto pela leitura de saber e descobrir mais".*
Concepções sobre as competências (des)envolvidas através da Literatura para a Infância	

Concepções sobre as competências (des)envolvidas através da Literatura para a Infância	
Educadora Magda	Educadora Tuxa
Educadora Magda	Educadora Tuxa
"Eu acho que é basicamente nestas vertentes que eu te fui falando, na aquisição de novo vocabulário, na estruturação do discurso, na capacidade de compreensão da informação que é transmitida, a nível da transmissão de mensagens, depois eu acho que é transversal, porque a literatura para a infância e a linguagem, nós conseguimos articular com as diferentes áreas de contéudo, porque há ali uma transversalidade, podemos trabalhar na sequência de uma história, ou de um poema ou de uma canção, surge uma actividade plástica, uma actividade a nível da expressão motora e dramática, estas áreas todas...acho que as conseguimos interligar através da exploração de um livro ou de um texto não tem que ser obrigatoriamente um livro".	*"Porque desenvolve uma serie de competências em simultâneo como já referi, há todo um conjunto de estímulos relacionados com a imaginação, audição, visão, escrita, representação gráfica que é activado para além de se criar o gosto pela leitura de saber e descobrir mais".*

Observa-se o quadro supraexposto e verifica-se que a educadora Magda destaca as competências linguísticas e a educadora Tuxa ressalta as competências relacionadas com o desenvolvimento da imaginação, dos sentidos (visão e audição) e ainda o contacto com o código escrito, ou seja, apresentam discrepâncias quanto às funções que consideram estar envolvidas com este género literário.

Quadro 84: Concepções sobre publicações na área da literatura para a infância (Elaboração própria)

Crenças sobre publicações na área da Literatura para a Infância	
Educadora Magda	Educadora Tuxa
" (…) acho que nos últimos anos acho que foi um boom de livros, mas nem tudo com qualidade, acho que tem de haver ali uma triagem bem feita dos livros, sinto muito que os pais têm alguma dificuldade na selecção dos livros, há ali uma selecção menos ajustada dos pais dos meninos, tento alertar para que seleccionem livros do PNL".	*"há de tudo um pouco, coisas com muita qualidade e o oposto".*

Analisando as respostas dadas pelas duas educadoras verifica-se que ambas mencionam a existência de livros com qualidade e livros não tão bons, denota-se crenças semelhantes. Relativamente às práticas, apresentamos o quadro abaixo onde podemos observar e comparar a práxis das duas educadoras, encontrando semelhanças e também discrepâncias.

Quadro 85: O papel da literatura para a infância na práxis (Elaboração própria)

O papel da Literatura para a Infância na práxis	
Actividades desenvolvidas após a hora do conto	
Educadora Magda	Educadora Tuxa
"Uso muito o recurso às actividades plásticas, outra coisa curiosa, eu detestava artes, eu sempre gostei de quadros e de visitar exposições, fui estimulada pelos meus pais sempre, é um dos meus hobbies, gosto muito de visitar galerias de arte, não tenho jeito nenhum para desenhar, vou-me desenrascando com imagens, fazendo adaptações e montagens para ver se sobrevivo, porque às vezes os meninos pedem-me para desenhar certas coisas e eu vejo-me aflita, mas agora recorro muito a actividades plástica, é uma das áreas que apela mais à criatividade e apela à liberdade de expressão dos meninos, incido muito em actividades de expressão plástica, a nível de expressão dramática, tb vou incentivando bastante, aproveitamos para ir dramatizando as histórias, ou à medida que eu vou contando eu vou dramatizando no lugar, eles vão acompanhando com vozes, gestos, com movimentos de corpo, relacionados com a movimentação da personagem na história, faço também uso da expressão musical, muitas vezes uso ou músicas que acho que podem acompanhar a exploração das histórias, ou por exemplo a utilização de sons significativos, ter o computador por perto e a certa altura e clicar, estou a lembrar-me da exploração que fizemos este ano da lenda de São Martinho, os sons do rasgar da capa, da trovoada, darmos essa tónica, essa dinâmica na exploração, para marcar a diferença, para lhes ficar na memória".	*"Uma história é uma atividade transversal por isso não se resume à leitura…faço actividades relacionadas com expressão plástica, audição de músicas, o que surgir, depende da forma como as crianças reagem à história".*
Actividades identificadas Expressão plástica; Expressão musical; Expressão motora; Expressão dramática.	**Actividades identificadas** Expressão plástica; Expressão musical. Expressão drmática.

Através do quadro acima, percebe-se que as duas educadoras recorrem a duas actividades idênticas, mais especificamente: expressão plástica, musical e dramática, no entanto, a educadora Magda recorre ainda à expressão motora. Relativamente às estratégias utilizadas para promover uma maior aproximação com a literatura para a infância, podemos observar no quadro da página seguinte.

Quadro 86: Estratégias utilizadas na promoção do contacto com a LPI (Elaboração própria)

Estratégias utilizadas para a promoção do contacto com a LPI	
Actividades desenvolvidas após a hora do conto	
Educadora Magda	Educadora Tuxa

Estratégias utilizadas para a promoção do contacto com a LPI	
Actividades desenvolvidas após a hora do conto	
Educadora Magda	Educadora Tuxa
"É assim o elemento livro é um objecto sempre presente (...) por exemplo, os meninos gostam de trazer tudo e mais alguma coisa de casa, e nós ali temos algumas regras, e uma delas é brinquedos só à sexta-feira e os livros podem entrar sempre de segunda a sexta-feira, o livro pode entrar sempre, às vezes sai-me tudo e mais alguma coisa, mas prefiro que entre na sala qualquer tipo de livro, o hábito de terem um livro por perto, do que não trazerem, é um momento em que são valorizados, em que existe ali um momento destaque, eles apresentam aos colegas o livro, depois eu leio o livro, mas são eles que o apresentam, o livro é deles, nem todas as crianças trazem, mas notei que neste tempo que este grupo esteve comigo que foi um hábito que se foi enraizando, havia semanas que a mesma criança trazia habitualmente 2 ou 3 livros diferentes, e que iamos explorando, também já estabelecemos a dinâmica da hora do conto, em que vieram familiares contar histórias, este ano tivemos no âmbito do projecto Elos de Leitura, então a nossa dinâmica foi convidar os avôs para vir contar histórias, e alguns avós que se disponibilizaram vieram contar a história e deixaram uma história e então enriquecemos a nossa biblioteca, em anos anteriores, quando estavamos na sala dos 2 anos a biblioteca estava muito desfalcada, não havia muitas verbas e eu juntei o útil ao agradável, e convidava os pais para contar uma história e depois deixavam uma recordação que era o livro, portanto tento sempre que o elemento livro esteja sempre presente (...) na creche e no berçário nós temos os livros de pano e plástico, é um elemento que eu faço questão que esteja sempre presente, algumas colegas dizem que nesta fase não faz sentido ter, que eles rasgam e estragam mas eu acho que é melhor ter que não ter sempre, ou que se construam ou que se fotocopiem, já estive numa instituição que não tinhamos verbas e eu fotocopiava, colocava em micas e eles folheavam aquilo, não eram os livros mais bonitos, mas era a oportunidade que eles tinham, acho que a vida sem livros é muito mais triste".	*"Desde os mais novos aos mais velhos há sempre uma área da biblioteca na sala, gosto que levem os seus livros para sala, geralmente nos mais crescidos há um responsável por dia para o fazer e depois partilha o livro com os colegas na hora do conto, partilho experiências com os pais, estou atenta às suas sugestões mas também procuro lançar desafios quando exploramos algumas temáticas e perguntar às crianças: Alguém tem uma história que fale disto? ou recebeste um livro novo ? de que fala?".*
Estratégias identificadas Existência da área da bbilioteca; Contacto com os livros desde a creche; Realização da hora do conto; As famílias das crianças são convidadas a ler na sala; Cada criança pode trazer livros e não brinquedos para a sala.	**Estratégias identificadas** Existência da área da biblioteca; Cada criança traz um livro para ser apresentado ao grupo; Partilha de experiências com os pais;

Analisa-se o quadro supraexposto e percebe-se que ambas têm estratégias similares, no entanto, a educadora Magda frisa a importância da existência de livros desde a creche e o apelo que faz aos familiares para se deslocarem até ao jardim-de-infância para lerem histórias, promovendo assim um maior contacto com a literatura para a infância.

No que diz respeito à dinamização da hora do conto, apresentamos o quadro abaixo, onde podemos encontrar semelhanças e alguns contrastes relativos à dinamização da hora do conto e suas particularidades.

Quadro 87: A hora do conto e suas particularidades (Elaboração própria)

A hora do conto e suas particularidades	
Educadora Magda	Educadora Tuxa
Objectivos	
"É a partir da hora do conto que eu inicio o meu dia com eles, regra geral, são raros os dias em que não partimos dai, e não são sempre os mesmos, portanto nunca tenho só determinados objectivos ao nivel de aquisição de competências (...), serve-me de mote para iniciar uma temática que pretendo trabalhar com eles, por exemplo abordar a primavera, uso determinada história, para mim, na minha cabeça o que faz sentido é usar uma história para começar algo, para para não começar uma actividade de para-quedas, para eles é normal o dia começar com uma história, surge-lhes como natural a actividade que se segue depois de ler a história, tento fazer com que haja um fio condutor entre a temática do livro e a actividade seguinte".	*"Primeiro que as crianças se familiarizem como mundo dos livros, que vão descobrindo que um livro é um amigo especial que nos pode contar, ensinar muitas coisas, que os livros não são todos iguais há livros para ler, brincar, jogar, descobrir, que vão mudando conforme vamos crescendo, que como amigos que são devemos ter com eles cuidados especiais e que os podemos levar sempre connosco e com eles vamos viver aventuras sem fim. Esta é uma vertente a outra a mais cientifica estimular a criatividade, a imaginação, a concentração, o gosto pela leitura, enriquecer o vocabulário, familiarizar-se com o código escrito e as pré-competências da leitura, quando exploramos a história e a recontamos atingimos objectivos relacionados com a sequenciação, interpretação e descrição de personagens, locais, situações, entramos na área do conhecimento do mundo ao abordarmos os animais, as plantas, os fenómenos atmosféricos. Eu acredito que cada hora do conto mais livre, se for feita por uma criança que traz o livro para ler e explorar com o grupo ou devidamente planificada e estruturada pela educadora com um livro especifico com intuito de atingir este ou aquele objetivo acaba sempre por atingir outros com a interação e o dialógo que se cria com o grupo, e os seus interesses ou estados de espirito daquele dia. Resumidamente um livro traz consigo, inerentes, uma série de objectivos, a forma como se desencadeia cada hora do conto acrescenta-lhe ainda mais".*
Permite iniciar uma temática; Um livro como um fio condutor; Aquisição de várias competências.	Familiarização com os livros; Perspectivar um livro como um amigo; Maior contacto com o código escrito; Desenvolvimento de competências pré-leitoras; Enriquecimento do vocabulário; Identificar os diferentes elementos de uma história; Estimulação da criatividade e concentração; Proporcionar diálogo entre o grupo.
Grande grupo	

Planificação da hora do conto	
Mensal	Diária
Critérios utilizados na escolha de livros	
Temática; Ilustração; O autor; Tipo de narrativa;	Temática; Ilustração; Tipo de narrativa.
Proveniência dos livros usados na hora do conto	
Educadora; Crianças; Instituição;	Educadora; Crianças; Instituição;
Espaço	
Área da manta	Área da manta
Estratégias usadas na hora do conto	
Modelação da voz; Movimentar-se pela sala; Pede ajuda às crianças para contar a histtória; Música; Mudar de lugar.	Modelação da voz: Gestos; Adereços; Música.
Sentimentos provocados pela hora do conto	
Identifucação com os personagens; Múltiplos sentimentos;	Alegria; Interesse; Curiosidade; Expectativa; Coragem; Medo; Partilha; Identificação com as personagens.
Prolongamento didáctico	
Reconto oral; Expressão dramática; Expressão plástica; Expressão motora; Expressão musical.	Reconto oral; Expressão plástica; Expressão dramática; Expressão musical.
Avaliação	

"As crianças reportam-se com frequência às histórias, e muitas vezes perguntam onde é que aprenderam determinadas palavras, em que história usei aquela palavras, tenho miúdos que me perguntam isso, acho piada a isso porque não me lembro, porque eu leio tanta coisa que não me lembro de onde saiu aquela palavra e eles dizem foi aquele animal, aquele personagem que disse aquilo na história tal, olha ficou, o computadorzinho gravou".	*"Avaliar esse trabalho é avaliar a prática do dia a dia da sala, porque ela (literatura) deve e tem que estar presente no dia a dia do jardim de infância".*

Através do quadro supracitado verificamos que as práticas docentes das duas educadoras apresentam pontos comuns e distintos, ou seja:

1. Objectivos diferentes embora alguns sejam comuns;

2. A hora do conto é feita em grande grupo por ambas;

3. A educadora Magda realiza a hora do conto no período da manhã e a educadora Tuxa no período da tarde;

4. A educadora Magda faz uma planificação mensal e a educadora Tuxa uma planificação diária;

5. No que diz respeito à escolha de livros, ambas têm em conta três critérios idênticos, no entanto, a educadora Magda acrescenta mais um (escolha de livro de acordo com o autor);

6. A proveniência dos livros é comum em ambos os casos;

7. Utilização do mesmo espaço para dinamizar a hora do conto (área da manta);

8. Utilizam estratégias distintas para captar a atenção das crianças;

9. Os sentimentos provocados durante a hora do conto são distintos, embora com traços comuns;

10. O prolongamento didáctico é idêntico, no entanto, a educadora Magda acrescenta a expressão motora;

11. Apresentam avaliações sobre o trabalho realizado na hora do conto de formas distintas.

Podemos verificar que as similaridades e contrastes das práticas docentes de ambas as educadoras estão relacionadas com a construção dos seus saberes, conhecimentos e

experiências. Perspectivamos tal como Brown, Molfese & Molfese (2008), que os objectivos de um educador e do que estes permitem atingir com os seus alunos na sala de aula estão enraízados na opinião do educador. Para além disso e tal como frisa Tardif (2002), a prática docente é uma actividade que mobiliza variados saberes definidos pela relação dos docentes, isto porque o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas por um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se torna parte integrante de sua consciência prática.

Em suma, podemos dizer que os saberes das educadoras são plurais (Tardif, 2002) e que as suas praxis são produto do seu contexto biográfico e profissional, sendo por isso únicas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES FINAIS

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Discussão e Conclusões Finais

Apresentamos a discussão e conclusões finais de acordo com a questão de partida bem como os objectivos que pretendiamos alcançar. Assim sendo, nesta investigação tinhamos como tema principal a literatura para a infância e o seu papel nas aulas de educação de infância. Procuramos conhecer, identificar e descrever práticas pedagógicas de duas educadoras de infância bem como conhecer as suas concepções sobre este género literário e qual opapel atribuído na sua prática pedagógica (objectivos, contexto, materiais).

Com efeito, conhecer e compreender as concepções e a influência destas nas práticas pedagógicas das educadoras de infância, permite-nos compreender não apenas a educação de infância bem como o papel da criança e do livro no seu quotidiano.

Tal como na investigação desenvolvida por Martins-Cruz Tomaseto (2015), para conseguir conhecer as concepções das educadoras de infância decidimos recorrer à estratégia de histórias de vida, para assim compreendermos as suas trajectórias de vida e, com base dos dados recolhidos através de entrevistas em profundidade e observações da prática docente, conseguimos formular e consequentemente agrupar um conjunto analítico de dados dividido em duas etapas: 1) utilização de um método de análise sociobiográfica, isto é, relacionamos as histórias de vida das educadoras com o seu contexto profissional, descrevendo ainda as práticas observadas, permitindo-nos uma análise enriquecedora de cada um dos casos estudados; 2) aplicação do método analítico, que nos permitiu analisar as histórias de vida e a sua relação com as práticas docentes, potenciando assim a construção de grandes eixos/pilares de análise.

O primeiro pilar de análise refere-se à infância, relacionando este período com o contexto socio-cultural e também histórico das educadoras. Por sua vez, o segundo pilar de análise abordou a formação do futuro profissional e ainda de forma mais específica a sua formação relativa à área da literatura para a infância, procurando ainda conhecer e compreender aspectos associados com a praxis, ou seja, as concepções e saberes que foram sendo construídos sobre a literatura para a infância. O quarto e último pilar de análise, diz respeito às reflexões sobre concepções e práticas docentes analisadas.

Em suma, apresentamos as características que podem mostrar as conclusões da nossa investigação, ressaltando a nossa análise sobre a forma como as educadoras pensam, agem e a forma como o fazem, incluindo as circunstâncias biográficas e contextuais.

Discussão

No que diz respeito à discussão dos dados, podemos dizer que corremos o risco de voltar a repetir a informação apresentada nos capítulos 5, 6 e 7, referentes à apresentação e análise do estudo colectivo de dados, no entanto, tentaremos de forma sintetizada apresentar apenas os aspectos mais relevantes, para dar assim um sentido a toda a investigação.

Assim sendo, podemos dizer que existem características que nos parecem relevantes e que permitem compreender as influências sofridas durante a trajectória de vida de ambas as

educadoras. Tal como afirma Fuentes Abeledo (2004:35), "(…) podemos considerar diversas fuentes que aportan variados conocimientos: y aquéllos derivados de su propria biografia escolar (con experiencias en las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria …), derivados de su cultura personal, los conocimientos procedentes de su formación inicial como docente y otros conocimientos escolares por ejemplo de materias y currículo".

Desta forma, percebemos que as experiências vividas na infância e adolescência e ínicio da vida adulta influenciaram as educadoras no que diz respeito à literatura para a infância e consequentemente o papel que atribuem a este género literário na sua praxis. Tal como ressalta Nóvoa (1992), a identidade profissional vai sendo construída entre a relação indissociável que se estabelece entre o universo profissional e os outros universos socioculturais, o que vai ao encontro do que observamos e analisamos através das histórias de vida dos sujeitos investigados.

Para além disso, verificamos tal como Gonçalves (2007:148), afirma que "a vida particular ou pessoal influencia o percurso profissional dos professores", ou seja verificamos que as duas educadoras afirmam possuir hábitos de leitura desde a infância devido à influência dos pais. A literatura para a infância é vista como uma porta de entrada para um mundo imaginário que permite à criança o desenvolvimento de várias competências. Os espaços da sua infância dizem respeito à família, grupo de pares, à rua e à escola. As duas educadoras relatam os momentos vivenciados no jardim de infância como momentos únicos e memoráveis, ou seja, momentos positivos e, que no caso de uma das educadoras a fez optar pela carreira de educadora de infância.

Quanto à escolha profissional, podemos dizer que a Educadora Magda considera que a psicóloga a influenciou na sua escolha bem como as memórias que tinha dos momentos vividos no pré-escolar, por outro lado, a Educadora Tuxa diz ter sido influenciada indirectamente pela leitura de uma colecção de livros que a fez perceber qual a carreira que deveria escolher e as experiências que ocorreram ao longo da sua infância e adolescência.

No que diz respeito aos saberes sobre a literatura para a infância, a Educadora Magda ressalta um professor que a fez encarar este género literário de outra forma bem como o papel fulcral que uma educadora possui ao apresentar livros às crianças, no entanto, a educadora Tuxa não ressalta nenhum professor marcante sobre esta temática.

Por último e não menos importante, podemos afirmar que as concepções e as práticas docentes de ambas as educadoras apresentam incoerências, ou seja, as concepções não correspondem às práticas observadas. Tal acontece, pois como mencionam Buehl & Beck (2015), as relações existentes entre crenças e práticas apresentam perspectivas dissemelhantes, ou seja, existem situações onde as crenças influenciam a prática; práticas que influenciam crenças; crenças desconectadas das suas práticas e ainda relações de reciprocidade entre crenças e práticas dos professores embora apresentadas de forma complexa. De acordo com as autoras supracitadas, as congruências ou incongruências encontradas em investigações sobre a relação crenças e práticas docente, sofrem alterações com base na experiência (maior experiência docente, maior congruência entre a sua prática e crença) ou no tipo e função das crenças.

No entanto, apesar das incongruências verificadas, podemos dizer que de acordo com as educadoras investigadas, a literatura para a infância pode ser encarada como um fio condutor para a apresentação de uma temática, permitindo o desenvolvimento de várias competências e aprendizagens. nas crianças.

Conclusões

Através da nossa investigação, podemos compreender que a literatura para a infância possui um papel relevante no quotidiano de ambas as educadoras, sendo utilizada diariamente. A literatura para a infância é perspectiva como um fio condutor que permite abordar várias temáticas e o desenvolvimento de várias competências, possuindo diversas funções (didáctica, linguística, emocional, intelectual, social). Para além disso, possui rituais específicos bem como actividades de prolongamento didáctico relacionadas com a área da expressão plástica, musical, motora e dramatização. Os materiais utilizados para apresentar o género literário inclui não apenas o uso do livro, mas também a utilização de adereços, fantoches, sons, modelação da voz, gestos e expressões faciais, cativando assim a atenção das crianças.

Para além disso, a literatura para a infância possui também um espaço na sala de actividades, ou seja, a área da biblioteca onde podem ser encontrados diversos livros e adereços, proporcionando à criança o contacto com o livro e possivelmente a dramatização de histórias através do uso de adereços e fantoches.

Com efeito, podemos dizer que a nossa investigação confirma aspectos revelados na investigação de Martins-Cruz Tomaseto (2015), ou seja, a práxis das duas educadoras é influenciada e alimentada por uma multiplicidade de factores, que se combinam e alimentam entre si de forma única e de acordo com as suas circunstâncias biográficas (experiências, concepções, representações e saberes construídos na sua trajectória pessoal e profissional) e contextuais (crianças e seus pais, instituição e colegas de profissão). Verificamos ainda que a nossa análise também apresenta similaridades com o estudo realizado por Brito (2014) e contrastes em relação à investigação desenvolvida por Veloso (2001), que revela a inexistência de rituais durante a realização da hora do conto e sua respectiva planificação (ao contrário do que verificamos na nossa investigação).

Assim sendo, podemos afirmar que os resultados obtidos nos permitem confirmar a nossa questão de ponto de partida e responde também aos objectivos que pretendiamos alcançar, pois permitem-nos conhecer as concepções docentes e suas origens, detectando ainda algumas incongruências na relação do pensamento-acção das educadoras entrevistadas.

Neste sentido, consideramos indispensável ressaltar as investigações realizadas por Buehl & Beck (2015:73), já que para estas autores, a existência de factores internos (dentro do professor, englobando outras crenças, conhecimentos, experiências bem como niveis de auto-reflexão e conscientização dos professores) e factores externos (os quais podem ser encontrados no ambiente, entre os quais: contexto da aula, contexto escolar, contextos referentes às políticas educativas em todos os níveis admnistrativos, apoios dos pais e colegas) podem apoiar ou dificultar a conexão crença-práctica, influenciando ou condicionando-a.

Para além disso, identificamos diferentes factores contextuais e biográficos que nos permitem compreender, conhecer e caracterizar a práxis das duas educadoras, identificando ainda os materiais usados, tempo e espaço dedicados à literatura para a infância e desafios e/ou dilemas que as educadoras enfrentam quando usam este género literário na sua práxis.

Concluimos, tal como menciona Tardif (2002:14), que "o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas por um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se torna parte integrante de sua consciência prática".

Limitações, Recomendações

No que diz respeito a esta investigação, consideramos que o modelo metodológico utilizado (estudo colectivo de casos, as histórias de vida, observação da práxis docente) bem como o tratamento dos dados é sem dúvida relevante para abordar as concepções e práticas docentes.

Contudo, encontramos algumas limitações ao longo da nossa investigação, entre as quais:

- a recolha de dados é dificultada devido à necessidade em observar vários itens ao mesmo tempo e consequentemente uma única pessoa tem dificuldade em recolher todos os dados observados, ou seja, o ideal seria trabalhar em equipa para que cada um observasse determinados itens;

- a nossa presença pode condicionar a realização da actividade, retirando-lhe a espontaneidade diária; seria relevante o investigador frequentar a sala por mais tempo de forma a que se tornasse normal a sua presença na sala;

- nem todas as informações que pretendiamos recolher foram conseguidas devido ao pouco tempo passado em observação;

- teria sido mais interessante observar e trabalhar com educadores de infância que trabalham com modelos pedagógicos diferentes, de forma a conhecer e cruzar dados, percebendo se a literatura para a infância possui o mesmo papel nos diferentes modelos educativos usados na educação de infância;

- seria relevante ter tido acesso aos projectos pedagógicos de sala bem como planificações dos dois sujeitos investigados, para assim os analisar e verificar se estes se encontram em consonância com o seu pensamento-acção.

- seria também interessante observar a hora do conto de acordo com os diferentes tipos de livros infantis existentes, para assim perceber se as estratégias de leitura e prolongamento didáctico seriam diferentes.

Futuras Linhas de Investigação

No que diz respeito a futuras linhas de investigação, consideramos pertinente a realização de investigações sobre a mesma temática mas com grupos de crianças que frequentem a creche, para assim detectar similaridades ou contrastes relativos ao uso da literatura para a infância.

Para além disso, seria relevante realizar uma investigação com uma amostra mais alargada e se possível incluir educadores de infância do sexo masculino, identificando assim similaridades e/ou contrastes no que toca às suas concepções e práticas docentes.

Seria ainda aconselhável e relevante aceder a mais estudos realizados no estrangeiro para estabelecer pontos de comparação. Consideramos ainda importante proceder à realização de estudos de seguimento (follow-up) ou estudos longitudinais com as educadoras de infância desta investigação, de forma a permitir a análise das eventuais e hipotéticas mudanças de atitude e prática pedagógica no decorrer da carreira profissional, face à eventual formação contínua e à reflexão pessoal, acontecimentos ou experiências marcantes durante a sua trajectória de vida e profissional e ao próprio contacto com a investigadora, isto porque tal como salienta Bondía (2002:25), "É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma". Nesta lógica de ideias, seria pertinente averiguar de que forma a prática pedagógica dos sujeitos investigados seria alterada de acordo com os critérios supracitados.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

BIBLIOGRAFIA

Aceituno, M., Corral, M. & Romero, J. (2006). *Cuerpo de Maestros: Programación Didáctica*. *Educación Infantil*. Sevilla: Mad.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.

Aguiar e Silva, V. A. (1981). Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil. In Sá, D. G.(Org.), *Literatura Infantil em Portugal* (pp.11-15). Braga: Editorial Franciscana.

Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto.* Lisboa: Teorema.

Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância.* Lisboa: Universidade Aberta.

Almeida, P. C. A. & Biajone, J. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa, 33*(2), 281-295. doi: https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007

Alonso, L., Magalhães, M. J., & I. Lourenço, G. (1995). *A Construção do Currículo na Escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º ciclo.* Porto: Porto Editora.

Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação.* (Relatório de Disciplina Apresentado nas Provas de Agregação não publicado). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L., & Pinto, R. (2008). Estudo de Caso. *Métodos de Investigação em Educação.* Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Arribas, T. L., Murad, F., Barbosa, M. C. S., Richter, S., & Albuquerque M., L. (2004). *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. (5ª Eds.). Porto Alegre: Artmed.

Avô, A. (1998). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Texto Editora.

Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação, 10*, 7-19.

Barcelos, A. (2006). Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In A., Barcelos & M. H., Vieira-Abrahão (Org.), *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores* (pp.15-42). Campinas: Pontes.

Bardin, L. (1977, 2007). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Barreto, A. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bell, J. (2014). *Doing Your Research Project: A guide for first-time researchers* (pp.145). UK: McGraw-Hill Education

.

Bichonnier, H. (1991). La Littérature pour enfants dans une pédagogie de la lecture*, Les Entretiens Nathan sur la Lecture*. *Actes I*, 267-270.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação*, *19*, 20-28.

Borges, A. K. S. & Tognetta, L. R. P. (2013). A qualidade da interação entre pares e a implantação de um ambiente sociomoral cooperativo a partir da literatura infantil. *Veras*, *3*(1), 16-35.

Borghi, Q. (2005). *Los Talleres en Educación infantil: Espacios de Crecimiento.* Barcelona: Graó.

Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil.* Madrid: Alhambra.

Bosi, E. (1994). *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social.* São Paulo: Ateliê Editorial.

Botinno, A. (2012). A Literatura Infantil: uma Caminho para a Pedagogia de Projetos. In R., Araújo & W., Oliveira (Org.), *Literatura Infantojuvenil: Diabruras, Imaginação e Deleite*. Vila Velha: Opção Editora.

Bragança, I. (2013). Fragmentos Autobiográficos: Memória e Formação Contínua de Professores. *Revista Contexto & Educação*, *16*(63), 107-118.

Brandão, A. & Rosa, E. (2010). A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: A. Paiva, F. Maciel, & R. Cosson, (Org.), *Coleção explorando o ensino – Literatura e formação de leitores no ensino fundamental* (Vol.20, pp. 69-106). MEC/SEB.

Brandão, A. (2007). *Entre a vida vivida e a vida contada: a história de vida como material primário de investigação sociológica*. Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais, Universidade do Minho.

Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular.* Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.

Brito, A. (2004). *Literatura para a Infância: Estudo Sobre as Concepções e Vivências numa Amostra de Educadores.* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: especialização em Psicologia da Educação. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Brown, E. T., Molfese, V. J., & Molfese, P. (2008). Preschool student learning in literacy and mathematics: Impact of teacher experience, qualifications, and beliefs on an at-risk sample. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, *13*(1), 106-126.

Bruner, J. (1997). *Actos de significado: Para uma psicologia cultural.* Lisboa: Edições 70.

Buehl, M. & Beck, I. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. Gil (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66-84). New York: Routledge. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.003

Bullock, D. (2011). Learner self-assessment: An investigation into teachers' beliefs. *ELT Journal, 62*(2), 114-125. doi: http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccq041

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

Carrilho, L. (2013). *Gosto de ti - a expressão do afecto nos livros para crianças. Revista Aprender, 33*, 49-53.

Carvalho, A. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo.* Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cassidy, D. & Lawrence, J. (2000). Teacher beliefs: The "whys" behind the "how tos" in child care classrooms. *Journal of Research in Childhood Education, 14*, 193– 204.

Cervera, J. (1991), *Teoria de la Literatura Infantil*. Madrid: Ediciones Mensajero.

Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (pp.255-296). New York: Macmillan.

Coelho, N. (1982). *A Literatura Infantil: História, Teoria, Análise.* São Paulo: Global.

Coelho, N. (2000). *Literatura: arte, conhecimento e vida.* São Paulo: Peirópolis.

Cohen, L. & Manion, L. (1984). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigação educativa.* Madrid: La Muralla.

Costa, M. (2007). *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: Ibpex.

Costa, M. (2009). *Literatura, Leitura e aprendizagem.* IESDE, Curitiba: Brasil.

Coulon, A. (1995). *Etnometodologia e educação.* Petrópolis: Vozes.

Crespo, M. (2002). *Literatura Infantil y Juvenil. Teoría y Didáctica.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Cunha, M. (2005). Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. *Docência na universidade*, *4*, 27-38.

Chauí, M. (2000). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática.

Delahaie, P. (1995). *J'aime les livres avant 6 ans. Faire naître le gôut de la lecture, bien choisir les livres.* Paris: Marabout.

Delgado, L. (2006). *História oral – memória, tempo, identidades.* Belo Horizonte: Autêntica.

Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.* São Paulo: Paulus.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks: Sage.

Dewey, J. (1991). *How we think.* New York: Prometheus Books.

Díaz, F. (1987). *Música y literatura para niños: Tomo II Literatura.* San José: EUNED.

Díaz-Plaja, A. & Prats, M. (1998). Literatura infantil y juvenil. In A., Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura.* Barcelona: SEDLL-ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori.

Diniz, M. (1994). *As Fadas não foram à escola*. Porto: Edições Asa.

Escalante, T. & Caldera, V. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Revista Educere, 43*, 669-678.

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational research*, *38*(1), 47-65.

Filipouski, A., M. (1986). Atividades com textos em sala de aula. In R., Zilberman (Org.), *Leitura em crise na escola,* (7º Ed. pp.1084). Porto Alegre: Mercado Aberto.

Fives, H. & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the messy construct of teachers beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan, (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook 2* (pp.471-499). Washington, DC: APA.

Fontoura, M. (1992). Fico ou vou-me embora?. In Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de professores* (pp. 171-197). Porto: Porto Editora.

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

Foshay, A. W. (1969). Curriculum. In Ebel, R., I., (Eds.), *Encyclopedia of educational research: A project of the American Eduational Research Association*. New York: Macmillan.

Freitas, C. (1998). Reflexão e Inovação Curricular. In J. Pacheco, J. Paraskeva, & A. Silva, (Org.), *Reflexão e inovação curricular. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 13-31). Braga: Universidade do Minho.

Fuentes Abeledo, E. J. (1998). *O Ensino en Educación Infantil: Perspectivas do profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.

Fuentes Abeledo, E. J. (2004). Conocimiento profesional y apoyo a profesores principiantes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, *282*, 34-39.

Garbuio, L. M. (2006). Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In A. Barcelos & M. Abrahão, (Org.), *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores* (pp.87-104). Campinas, SP: Pontes Editores.

Gasset, J. O. (1957). *The Revolt of the Masses.* New York: Norton.

Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A., & Simard, D. (1998). Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. *Ijuí: Unijuí*, 20.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1978). *Les ênquetes sociologiques: théories et pratiques*. Paris: Armand Colin.

Gil, A. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas.

Giordan, A. & Vecchi, G. (1996). *As origens do saber: das concepções dos aprendentes às concepções científicas.* Porto Alegre: Artmed.

Góes, L. P. (1984*). Introdução à literatura infantil e juvenil.* São Paulo: Pioneira.

Góes, L. P. (2010). *Introdução à Literatura para crianças e jovens.* São Paulo: Paulinas.

Goetz, P. & Lecompte. M. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research.* Orlando: Academic Press.

Goldin, G.; Rösken, B. & Torner, G. (2009). Beliefs – No longer a hidden variable in mathematical teaching and learning processes. In J. Maaß & W. Schlöglmann, (Eds.), *Beliefs and attitudes in mathematics education: New research results* (pp.1-18). Rotterdam: Sense Publishers.

Gomes, J. A. (1979). *A Literatura para a Infância*. Lisboa: Torres e Abreu Lda.

Gomes, J. A. (1996). *Da Nascente à Voz – Contributos para uma Pedagogia da Leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.

Gomes, J. A. (1997). *Literatura para crianças e jovens – Alguns Percursos*. Lisboa: Editorial Caminho.

Gomes, J. A. (1998). *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude.* Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.

Gomes, J. A. *(2000). Da Nascente à Voz: contributos para uma pedagogia da leitura.* Lisboa: Editorial Caminho.

Gonçalves, J. (2007). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Gonzaga, A. (2006). A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In S. Pimenta & M. Franco, (Org.), *Pesquisa em educação – Alternativas investigativas com objetos complexos* (pp. 25-64). São Paulo: Edições Loyola.

Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.

Graue, E. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hermans, R., van Braak, J., & Van Keer, H. (2008). Development of the beliefs about primary education scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education*, *24*(1), 127-139. doi: 10.1016/j.tate.2006.11.007

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Holloway, I. & Wheeler, S. (1996). *Qualitative Research for Nurses.* Oxford: Blackwell Science.

Holly, M. (1995). Investigando a vida profissional dos professores: diários gráficos. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp.79-110). Porto: Porto Editora.

Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.

Hunt, P. (2010). Situação da literatura infantil. In *Crítica, teoria e literatura infantil.* São Paulo: Cosac Naify.

Janes, R. & Strong, E. (2014). *Numbers and stories: Using Children´ s Literature to teach young children number sense.* Thousand Oaks: CA: Corwin Press.

Jolibert, J. (1994). *Formar Crianças Leitoras.* Porto: Edições Asa.

Josso, M. (2002). *Experiências de vida e formação.* Lisboa: Educa.

Jovchelovich, S. & Bauer, M. (2002). Entrevista Narrativa. In: M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 90-113). Petrópolis: Vozes.

Kfouri-Kaneoya, M. (2008). A *formação inicial de professores de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem). Um diálogo entre crenças, discursos e reflexão profissional.* Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista.

Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses.* Porto: Porto Editora.

Lourenço, M. (2011). *Contributos da Literatura Infantil no Jardim de Infância: propostas para uma aprendizagem eficaz.* Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Didácticos, Culturais, Linguísticos e Literários. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária.* [Internet] Disponível em http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2237/1505 [Consultado a 7 de Agosto de 2016].

Llinares, S. (1991). *La formación de profesores de matemáticas.* Sevilla: Gid-Universidad de Sevilla.

Mackernan, J. (2001). *Investigación y currículum.* Madrid: Ediciones Morata.

Magalhães, M. (2004). A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In M. Magalhães (Org.), *A formação do professor como um profissional crítico* (pp.59-86). Campinas: Mercado de Letras.

Maia, G. (2003). Entrelinhas: Quando o texto também é ilustração. In F. L. Viana, M. Martins, & E. Coquet (Org.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e prática docente* (pp. 145-155). Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Maia, G. (2004). Manuela Bacelar: Um sol para as histórias escritas. In *Solta Palavra* (pp. 5-10), Boletim do CRILIJ, n.º 6 (Centro de Recursos e Investigação sobre Literatura para a Infância e Juventude). Porto: CRILIJ.

Marchão, A. (1991). Como Organizar a 'Zona da Biblioteca'no Jardim de Infância. *Revista Aprender*, *13*, 88-90.

Marchão, A. (2010). *(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar.* Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Marchão, A. (2011). *Falar de Modelos Curriculares para a Infância.* Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico.* Lisboa: Edições Colibri.

Marques, L. (2011). *Concepções e práticas dos educadores de infância sobre o desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Martins, M. (1998). *Primeira lição: uma cartilha metafísica.* São Paulo: Centro de Estudos Vida & Consciência Editora.

Martins-Cruz Tomaseto, V. (2015). *O Jogo nas Aulas de Educação Infantil: Concepções e Práticas do Professorado.* Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

McKernan, J. (1996). *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. Psychology Press.

Merriam, B. (1988). *Case study research in education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mesquita, A. (2006). A Sabedoria dos Contos de Fadas. In A. Mesquita (Org.), *Mitologia, tradição e inovação - (Re)leituras para uma nova literatura infantil* (pp.165-173). Vila Nova de Gaia: Gaialivro.

Miller, L. & Smith, A. P. (2004). Practitioners' beliefs and children's experiences of literacy in four early years settings. *Early Years*, *24*(2), 121-133. doi: http://dx.doi.org/10.1080/0957514032000732984

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

Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal.* Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação.

Moita, M. (1995). Percursos de formação e de transformação. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp.11-140). Porto: Porto Editora.

Moreira, A. & Macedo, E. (Org.) (2002). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades.* Porto: Porto Editora.

Moreira, D. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson.

Moreno, A. (2007). Contar histórias: um legado de tradição oral incorporado nas práticas pedagógicas. In F. Azevedo (Org.), *Imaginário, Identidade e Margens – Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil* (pp. 639-647). Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Moreno, M. & C. Azcárate (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias revista de investigación y experiencias didácticas, 21,* (2), 265-280.

Morgan, D. L. (1998). *Planning focus group.* Thousand Oaks, California: Sage.

Morine-Dershimer, G. & Corrigan, S. (1997). Teacher beliefs. In H. Walberg & G. Haertel (Eds.), *Psychology and Educational Practice* (pp. 297-319). Berkeley: McCutchan Publishing.

Mosquera, I. (2016). *Perspectivas del profesorado de Educación Infantil sobre el enfoque de proyectos y formación: un estudio de caso.* Tese de Mestrado en Procesos de Formación. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Nóvoa, A. & Finger, M. (1988). O *método (auto)biogrdfico e a formação.* Lisboa: Ministério da Saúde.

Nóvoa, A. (2000). *Os Professores e as histórias da sua vida.* In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 10-30).Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora.

Nuba, H., Sheiman, D., & Searson, M. (1999). *Children´s literature: developing good readers.* New York. Garland.

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia em participação.* Porto: Porto Editora.

Pacovská, K. (2006). El arte del libro ilustrado y yo. *Asociación Cultural Peonza. El arte y el álbum ilustrado [Monográfico] Peonza*, *75*(76), 143-145.

Pacheco, J. A. (1996). *O Currículo: Teoria e Práxis.* Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a acção do professor.* Porto: Porto Editora.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, *62*(3), 307-332.

Pancotto, A. L. (2013). Arte literária× suporte pedagógico: as contribuições da literatura infantil na descoberta de mundo da criança. *Veras*, *3*(2), 196-208.

Papalia, D. & Olds, S. & Fedlman, R. (2007). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw Hill.

Parafita, A. (2002). Tentativa de (Re) Definição do Conceito de Literatura Infantil. In A. Mesquita (2002), *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil.* Porto: Edições Asa.

Patton, Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation.* California: Sage Publications.

Perriconi, G. (1983). *El libro infantil.* Buenos Aires: El Ateneo.

Pimenta, S. & Anastasiou, L. (2002). *Docência no ensino superior.* São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. (2005). Formação de professores: saberes e identidade da docência. In S. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp-15-34). São Paulo: Cortez.

Pineau, G. (1980). *Les Histoires de Vie*. Paris: PUF.

Pires, M. (1983). *Histórias da Literatura Infantil Portuguesa.* Lisboa: Vega.

Ponte, J. (1992). Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In M. Brown, D. Fernandes, J. Matos & J. Ponte, (Eds.), *Educação e Matemática: Temas de investigação* (pp-186-239). Lisboa: IIE e Secção de Educação e Matemática da SPCE.

Ponte, J. (2006) Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25,105-132.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Gradiva.

Ramos, A. (2007). *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre Literatura para a Infância.* Lisboa: Editorial Caminho.

Ribeiro, A. (1990). *Formar Professores – Elementos para uma Teoria e Prática da Formação.* Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, A. (1996). *Desenvolvimento Curricular.* Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, I. & Viana, L. (2009*). Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos - Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, SA.

Ribeiro, I., Leal, M. J., Ribeiro, M., Forte, A., & Fernandes, I. (2009) Hábitos de Leitura de filhos e de pais. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Orgs.), *Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura* (pp. 155-249). Coimbra: Edições Almedina.

Rigolet, S. (2000). *Os Três P - precoce, progressivo, positivo: comunicação e linguagem para uma plena expressão.* Colecção Educação Especial, 5. Porto: Porto Editora.

Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com crianças. Como formar leitores activos e envolvidos.* Porto: Porto Editora.

Rizzo, G. (1988). *Educação Pré-escolar.* Francisco Alves Editora, Brasil.

Rocha, N. (2001). *Breve história da literatura para crianças em Portugal.* Lisboa, Caminho.

Rodríguez, M. (2007). *Literatura Infantil.* San José: Euned.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Roldão, M.C. (2002). *Professores e Gestão do Currículo.* Porto: Porto Editora.

Rueda, R. (2005). *La biblioteca de aula infantil: el cuento y la poesía*. Madrid: Narcea.

Sadalla, A. (1998). *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas: Alínea.

Saint-Exupéry, A. (2004). *O Principezinho*. Lisboa: Editorial Presença.

Sarmento, T. (1999). Identidade profissional de educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, *52*, 12-26.

Sarmento, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Scheffer, C. (2010). *A literatura no contexto da educação infantil*. Trabalho de conclusão de curso para obtenção do título de licenciatura em pedagogia à distância. Três Cachoeiras: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Grande Rio do Sul.

Schwartz, S. & Robinson, H. (1982). *Designing curriculum for early childhood*. Boston: Allyn and Bacon.

Sequeira, F. (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, *15*(2), 51-60.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1ª Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Serrano, P. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, *15*(2), 4-14.

Silva, K. (2005). *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (inglês).* Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Campinas: Unicamp.

Silva, R. (2000). O professor, seus saberes e suas crenças. In M. Guarnieri, (Org.), *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência* (pp.25-44). Campinas: Autores Associados.

Sobrino, J. (2000). *A criança e o livro: A aventura de ler.* Porto: Porto Editora.

Soriano, M. (1975). *Guide de Littérature pour la Jeunesse*. Paris: Hachette.

Souza, L. & Bernardino, A. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Revista Educere et Educare, 6*(12), 235-249.

Spodek, B. & Brown, P. (2010). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspetiva histórica. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Spodek, B. (1988). The implicit theories of early childhood teachers. *Early Child Development and Care*, *38*(1), 13-31.

Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation.* Orlando, Florida: Holt, Rinehard and Winston.

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian.

Stake, R.E. (1998). Case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA: Sage.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Qualitative analyssis for social scientists.* New York: Cambridge University Press.

Sztajn, P. (2002). O que precisa saber um professor de matemática? Uma revisão da literatura americana dos anos 90. *Educação matemática em revista*, *9*(11 A), 17-28.

Taquelim, C. (2011). *Animação à leitura: contributos para o desenho de uma sessão.* Disponível em http://www.casadaleitura.org.

Tardif, M. & Gauthier, C. (1996). *O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In Seminário de pesquisa sobre o saber docente.* Anais. Fortaleza: UFCE.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista brasileira de Educação*, *13*(5), 5-24.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes.

Tardif, M. (2003). *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes.

Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*, *4*, 215-233.

Thompson, A. (1992). Teachers` beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In A. Grows (Ed.), *Handbook of research in Mathematics teaching and learning* (pp.127-146) New York: Macmillan.

Traça, M. (1992). *O Fio da Memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças.* Porto: Porto Editora.

Tseng, M. L. & Ivanič, R. 2006. Recognizing Complexity in Adult Literacy Research and Practice. In S. Gieve & I. K. Miller (Eds.), *Understanding the Language Classroom* (pp.136-162). New York: Palgrave Macmillan.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação – Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vale, I. (2000). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores num Contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Van Der Maren, J., M., (1995). *Méthodes de recherché pour l´éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Vasconcelos, T. (1990). Imaginar o currículo. *Cadernos de Educação de Infância*, *13*, 18-20.

Veloso, R. (1994). *A obra de Aquilino Ribeiro para Crianças – Imaginário e Escrita*. Porto: Porto Editora.

Veloso, R. M. (2001). *Curtir a Literatura Infantil no Jardim de Infância.* Disponível em http://www.casadaleitura.org.

Veloso, R. M., & Riscado, L. (2002). Literatura infantil, brinquedo e segredo. In J. A., Gomes (Org.), *Malasartes, cadernos de literatura para a infância e a juventude*, (n.º 10, pp. 26-29). Porto: Campo das Letras.

Veloso, R.M. (2005). *Não-receita para escolher um bom livro*. Lisboa: Casa da Leitura.

Von Wright, G. (1987). *Explicación y comprensión.* Madrid: Alianza.

Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, *178*(3), 227-249.

Wengraf, T. (2000). Uncovering the general from within the particular: from contingencies to typologies in the understanding of cases. In P. Chamberlayne, J. Bornat, & T. Wengraft (Eds.), *The turn to biographical Methods in Social Science. Comparative issues and examples* (pp.140-164). London: Routledge.

Wilcox-Herzog, A. & Ward, S. (2004). Measuring teachers' perceived interactions with children: a tool for assessing beliefs and intentions. *Early Childhood Research and Practice*, *6*, 1-16.

Yero, J. (2002). *Beliefs: Teaching in Mind.* Hamilton, MT: Mind Flight Publishing.

Yin, R. K. (1989). *Case study research - design and methods.* USA: Sage Publications Inc.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Yunes, E. & Ponde, G. (1989). *Leitura e leituras da literatura infantil.* São Paulo: FTD.

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular da Escola.* Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (2001). *Qualidade em educação infantil.* Porto Alegre: Artmed.

Zilberman, R. (2005). Memória entre oralidade e escrita. In A. Paiva, G. Paulino, & Z. Versiani, (Org.), *Leituras literárias: discursos transitivos* (pp. 165-184). Belo Horizonte: Autêntica.

Zilberman, R. (Org.). (1986). *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor.* Porto Alegre: Mercado Aberto.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXOS

Literatura para niños: concepciones y prácticas de enseñanza de Educadores de Infancia

La literatura para niños lleva ocupando desde hace tiempo un papel importante en el universo infantil, expresándose a través de las emociones, la imaginación, el lenguaje y sus adquisiciones. El contacto con este género literario le proporciona al niño un aumento significativo del conocimiento del material impreso, siendo imprescindible que el educador infantil les proporcione experiencias regulares y diversas que permitan el contacto del niño con libros para niños, ya que un buen lector se forja en buena medida cuando tiene la oportunidad de acceder a los libros desde una edad temprana. Como ha escrito Gomes (2000: 32): "el contacto frecuente con el libro, en el hogar y en las actividades previas a la escuela son momentos privilegiados de las experiencias de pre-lectura, así como promueven el vínculo afectivo con los libros y con el acto de lectura ".

De hecho, se verifica cada vez más la existencia y el interés en las investigaciones relativas sobre estas cuestiones, buscando determinar la relevancia, el uso y por lo tanto el impacto de la literatura para los niños en el desarrollo de diversas habilidades en los niños. Con relación a la educación preescolar, se puede decir que contar y leer historias es una actividad que se produce con frecuencia, que puede y debe tener como objetivos el desarrollo del lenguaje oral y el conocimiento del mundo físico y social, así como despertar el interés del niño en los libros. Consideramos que la formación de lectores es una preocupación de todos los que educan y, por lo tanto, es relevante involucrar y promover entre los niños una interacción con los libros, lo que les permite la oportunidad de tener diferentes experiencias, potenciando que sean un reto y al mismo tiempo que sean significativas motivándolos para interactuar y compartir sentimientos, ideas y vivencias.

Por lo tanto, es necesario que el maestro promueva prácticas de lectura con los niños que asisten a su sala de actividades, que proponga actividades en las que contar o leer historias se constituyan en tareas diarias y de interés para los pequeños y que pueden ser llevadas a cabo en grupos pequeños o grandes, e incluso de forma individual. Como ejemplo, se puede señalar una práctica altamente recomendada por los investigadores en este campo, “La Hora del cuento” que es "una de las formas más impresionantes para cautivar al niño y establecer con él las complicidades necesarias para una inmersión literaria" (Veloso, 2001: 4). La “Hora del cuento” es uno de los momentos especiales de una posible relación de encantamiento del niño con el libro, ya que el libro es una fuente de conocimiento del mundo, desempeñando así un papel fundamental en la construcción de la persona, que sirve para la organización de sus habilidades y desarrollar la sensibilidad, la creatividad y la imaginación.

Concebimos al educador infantil como un agente educativo y, ante todo, como un mediador del encuentro del niño con el libro y, por conseguiente, con la literatura para niños. Por eso, consideramos imprescindible conocer las concepciones y conocimientos de los educadores de infancia relacionados con la literatura para niños, tratando de aproximarnos a cómo han ido constituyéndose sus ideas y conocimientos relativos a la literatura para la infancia y a su uso en la Educació Infanil, así como conocer el papel asignado a la literatura para niños en la práctica de aula, aumentando el conocimiento y propiciando el debate sobres estas cuestiones.

Contexto y justificación de la elección del ámbito de investigación

Las razones relativas a la elección del ámbito de investigación son de naturaleza esencialmente personal y teórica. De hecho, las razones personales se relacionan con nuestra experiencia profesional y académica (Profesora de Educación Infantil) que nos permite poner de relieve las dificultades experimentadas en relación con la literatura para niños, así como las deficiencias experimentadas en la capacitación inicial con respecto a este tema, que es el punto de partida para la presente investigación. Consieramos relevante explorar si estas deficiencias experimentadas en la capacitación inicial también eran sentidas por otros compañeros de profesión y comprender cómo la capacitación teórica puede influir en sus opciones metodológicas. Por otra parte, como autora de libros para niños, nos gustaría profundizar en el conocimiento acerca de los objetivos, criterios de selección y estrategias adoptadas en la utilización de los libros para niños en la Escuela Infantil.

Con relación a las razones teóricas, se puede destacar el contacto con el trabajo de los investigadores en el área de literatura para niños como Diniz (1994), Albuquerque (2000), Veloso (2002), Brito (2004), Scheffer (2010), Lawrence (2011), y los escritos de Veloso y Rayado (2002), han contribuido al desarrollo de aspectos relevantes.

Al mismo tiempo, las referencias explícitas en las Directrices Curriculares para la Educación Preescolar relativas a la importancia de los libros y de las bibliotecas como apoyo para el desarrollo lúdico del lenguaje, además de los puntos anteriormente mencionados, son cuestiones que justifican el interes de nuestra investigación. A su vez, el estudio exploratorio de Veloso (2002) y el sombrío escenario descrito sobre la utilización de la literatura para niños en el contexto de la Educación Infantil (destacando la reducción de las inversiones en los libros, la reducida importancia que tiene la promoción de la lectura y el desinterés general sobre el tema), provocó en nosotros un mayor interés sobre el tema.

Creemos, por lo tanto, que existen razones suficientes para desarrollar esta investigación, con el objetivo principal de conocer las concepciones y experiencias de educadoras infantiles en relación con la literatura para niños.

Objetivos y bases metodológicas de la investigación

El objetivo principal de la investigación es identificar, describir, conocer, comprender e interpretar conceptos, estrategias, procedimientos y objetivos en la utilización de la literatura para los niños durante el desarrollo de "La Hora del Cuento" de dos educadoras infantiles. A través de la observación de "La Hora del Cuento" realizada por dos educadoras infantiles, buscamos conocer sus experiencias y las prácticas de enseñanza, comprovando la relación entre el pensamiento y la acción.

Este trabajo se encuadra en la línea de investigación sobre conocimientos y prácticas de enseñanza que el Dr. Eduardo José Fuentes Abeledo ha desarrollado en la Universidad de Santiago (Fuentes Abeledo, 1998) y que se relaciona con los estudios realizados a nivel internacional en torno a las Concepciones y Prácticas de enseñanza. Este investigador ha orientado muy recientemente dos investigaciones en esta misma línea, en concreto la tesis doctoral de Martins-Cruz Tomaseto (2015) y el Trabajo de Find de Máster de Mosquera (2016). En nuestro caso, señalemos que estamos en sintonia con el marco, línea de

investigación y enfoque metodológico desarrollado en la tesis doctoral anteriormente citada (Martins-Cruz Tomaseto Martins, 2015) y que responde a un proyecto encabezado por el Dr. Eduardo Fuentes para explorar, a través de estudios de casos, la realidad de la Educación Infantil en España y en otros países. En nuestro estudio se utilizó un procedimiento metodológico la identificación y análisis de las concepciones y prácticas de los educadores infantiles en relación con la literatura para niños, mientras que la investigación de Martin-Cruz Tomaseto (2015) se centró en la utilización de juego en las clases de Educación Infantil.

La presente investigación se formul a partir de la siguiente cuestión: "¿Qué ideas tienen los educadores infantiles a propósito de la literatura para niños y cuál es el papel asignado a la literatura para ninõs en su práctica pedagógica?". Se intentó también responder a más específicas acerca de la relación entre pensamiento y acción de los docentes de Educación Infantil y a su proceso de constitución en relación con sus historias de vida.

En esta lógica de ideas y, teniendo en cuenta las características de nuestro objeto de estudio y a su complejidad, optamos por el paradigma de investigación de naturaleza cualitativa tenendo también un enfoque interpretativo (Bodgan y Biklen, 1994), proporcionando así una investigación exhaustiva y rica en detalles, significados y creencias.

Buscamos también describir en detalle a través de la aprehensión de significados y de estados subjetivos de los individuos, ya que, en estos estudios, siempre hay un intento de captar y comprender en detalle los puntos de vista y las opiniones de los sujetos sobre determinado tema (Bodgan y Biklen, 1994). Afirmamos, pues, que en nuestra investigación el objetivo es particularizar y entender los temas y fenómenos en su complejidad y singularidad.

De esta manera, teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación y sus características se optó por utilizar el estudio colectivo de casos (Yin, 1989; Stake, 2005), utilizando como estrategia de enfoque y acceso a los datos las historias de vida. Se decidió optar por la utilización de historias de vida, ya que nos permiten acceder a las memorias consideradas por el narrador como experiencias significativas de su aprendizaje, su progreso en itinerarios socio-culturales y las representaciones que construyeron ellos mismos en su entorno humano y natural (Josso, 2002).

En resumen, para responder a este problema de investigación, el presente estudio se consideró como un trabajo de exploración, descripción e interpretación y, por lo tanto, de naturaleza cualitativa, penetrando en las concepciones acerca de la importancia que los educadores infantiles atribuyen a literatura para niños en su enseñanza y y en las prácticas de aula, es decir, cómo, cuándo y dónde la utilizan y cuáles son sus propósitos.

De acuerdo con este planteamiento, y después de haber expuesto los objetivos y la justificación de la presente investigación, presentamos la estructura general del texto de la tesis, y una breve exposicion del contenido de los diferentes capítulos que la integran.

Estructura y contenido de la tesis.

Nuestra investigación se compone de dos grandes partes tras una Introducción en la que resumimos el sentido y contenido de la tesis. En la primera abordamos cuestiones teóricas y

contextuales y en la segunda presentamos el estudio empírico, incorporando un total seis capítulos.

En la primera parte presentamos el marco teórico y contextual (capítulos I, II y III). En el Capítulo I abordamos conceptos y supuestos relacionados con la literatura para ninõs, profundizando en las diferentes concepciones sobre la misma y su evolución histórica, funciones y el desarrollo de competencias que posibilita.

En el Capítulo II abordamos cuestiones referidas al currículo, y su papel en la Educación Infantil, subrayando el lugar del libro de acuerdo con diferentes modelos curriculares para esta etapa. Entendemos la biblioteca como un cofre del aprendizaje que puede y debe tener características que elevan el interés del niño; se caracteriza la dinámica entre Literatura Infantil y la Imaginación, y destacamos la figura del educador infantil como un mediador, al niño como explorador y entendemos el libro como un objeto facilitador del contacto directo de los pequeños con la literatura. También reflexionamos en torno a los criterios en la selección de los libros y sobre el sentido y relevancia de "La Hora Del Cuento" como una rutina en el aula de Educación Infantil.

Concebimos el capítulo III como una hoja de ruta que nos permite comprender la importancia de las creencias, concepciones y conocimientos de los maestros, en especial en lo que respecta a la literatura para niños. En este capítulo se presentan los fundamentos de nuestro marco conceptual, identificando y presentando conceptos y resultados de investigación en torno a las concepciones del profesorado y su relación con la práctica.

Las cuestiones a los objetivos y metodología de investigación se abordan en la segunda parte. En concreto en el Capítulo IV además de concretar los objetivos y el tipo de estudio realizado, comentamos y justificamos la opción en torno a las historias de vida (Novoa, 1992) como una estrategia que nos permite desarrollar los estudios de caso permitiéndonos seguir y entender las vivencias y experiencias, la trayectoria de vida y el desarrollo de la identidad profesional de los sujetos investigados.

La Parte III incorpora los capítulos V, VI y VII y en ellos ofrecemos los resultados de investigación. En relación con los Capítulos V y VI, se presentan los casos de las dos educadoras infantiles portuguesas que participaron en el estudio. En el capítulo V se las trayectorias socio-biográficos de ambas, apoyadas en los contenidos de las entrevistas biográficas, con la finalidad de identificar las posibles influencias familiares y de otro tipo en su trayectoria personal y su relación con los concepciones, conocimientos y prácticas de enseñanza en torno a la literatura para niños. Se detallan concepciones y saberes diversos en diferentes circunstancias y momentos (el conocimiento de la niñez, el conocimiento de la vida en la escuela, los conocimientos en el curso de la capacitación profesional, el conocimiento de la vida profesional con relación a la literatura para niños). Todos ellos construidos a lo largo del tiempo en la trayectoria peculiar de las dos educadores infantiles participantes en la investigación. Incorporamos extractos de los relatos biográficos para apoyar los hallazgos e interpretaciones. Presentamos tambien en este capítulo el modelo de organización narrativa y delimitamos la categorización de los saberes de las docentes que se han ido desvelando en la investigción.

En el capítulo VI, se "atan los hilos de la historia", es decir, se presenta en detalle y de forma individual, la descripción y análisis de la práctica en el aula en torno a la literatura para niños y su relación con las concepciones y aspectos de la trayectoria analizada en el capítulo anterior. Se ofrecen datos de forma minuciosa del acontecer de la vida de aula en determinados momentos y los correspondientes análisis interpretativos de las actividades observadas, recogiendo también las opiniones de los niños sobre la Hora del Cuento. En el mismo capítulo se expone una descripción minuciosa de la zona de la biblioteca y resultados de las observaciones desarrolladas.

En el capítulo VII se expone un análisis global de los casos estudiados en torno a cuatro grandes ejes, penetrando en cuestiones sobre la infancia, la profesión, la capacitación y la literatura para niños (concepciones y prácticas de enseñanza), destacando particularidades, semejanzas, consistencias e inconsistencias en la relación entre pensamiento y acción (concepciones y praxis) de las dos educadoras infantiles participantes en la investigación. Incorporamos también un apartado final (que titulamos "discusión, conclusiones y recomendaciones finales"), en el que ofrecemos una síntesis de aportaciones y conclusiones.

En resumen, nuestra investigación se centra en la observación, identificación, descripción, análisis e interpretción de los concepciones y prácticas de enseñanza de dos educadoras infantiles en torno a la literatura para la infancia, en la relación entre entre el pensamiento y la acción explorando también sus orígenes al recoger sus historias de vida.

Conclusiones

A través de nuestra investigación, podemos entender que la literatura para niños tiene un papel importante en la vida cotidiana de las dos educadores infantiles y se utiliza a diario. La literatura para niños se entende como un hilo conductor que permite abordar diversas temáticas y el desarrollo de diversas habilidades, teniendo diversas funciones (didácticas, lingüísticas, emocionales, intelectuales, sociales). Además, cuenta con rituales específicos y actividades de extensión didáctica relacionadas con el campo de la expresión plástica, musical, motora y de dramatización. Los materiales utilizados para presentar el género literario incluyen no sólo la utilización del libro, sino también la utilización de accesorios, marionetas, sonido, modulación de la voz, los gestos y las expresiones faciales, cautivando así la atención de los niños.

Además, la literatura para niños tiene también un espacio privilegiado (el área de la biblioteca), donde se pueden encontrar varios libros y accesorios, que potencian el contacto del niño con el libro, estimulándose además la dramatización de historias mediante la utilización de accesorios y marionetas.

Nuestra investigación confirma varios de los hallazgos de la investigación de Martins-Cruz Tomaseto (2015): la práctica de las dos educadoras infantiles ha sido influenciada y alimentada por una multiplicidad de factores, que se combinan y se alimentan en conjunto y en función de sus circunstancias biográficas (experiencias, concepciones, representaciones y el conocimiento incorporado en su trayectoria personal y profesional) y contextuales (niños y sus padres, la institución y colegas de profesión). Se constata también que nuestro análisis muestra similitudes con hallazgos del estudio de Brito (2014) y contrastes en relación con

hallazgos de la investigación desarrollada por Veloso (2002), que pone de manifiesto la falta de rituales durante la realización de la Hora del Cuento y su respectiva planificación.

Los resultados obtenidos nos permiten confirmar nuestro punto de punto de partida, cumpliendo con los objetivos que se plantearon, ya que hemos accedido a las concepciones de las participantes y explorado sus orígenes, la relación con sus prácticas, detectándose tanto coherencias como algunas incongruencias entre el pensamiento y acción de las educadoras participantes.

A la luz de esta investigación consideramos fundamental reflexionar en torno a las conclusiones de Buehl y Beck (2015:73), ya que para estos autores, que analizaron un elevado número de estudios en torno a la temática de la relación entre concepciones y prácticas, la existencia de factores internos (dentro del maestro, que abarca creencias, conocimientos, experiencias y niveles de auto-reflexión y conciencia) y factores externos (que se pueden encontrar en el medio ambiente, incluyendo: contexto del aula, contexto escolar, contextos relacionados con las políticas educativas en todos los niveles admnistrativos, apoyo de los padres y de los otros maestros) pueden apoyar o dificultar la conexión entre la concepción y práctica, influyéndola o condicionándola.

Por otra parte, hemos identificado diferentes factores contextuales y biográficos que nos permiten comprender, conocer y caracterizar la práctica de las dos educadoras infantiles, incluso la identificación de los materiales utilizados, el tiempo y el espacio dedicado a la literatura para niños y los desafíos y dilemas que enfrentan las educadoras cuando utilizan este género literario en su praxis.

En relación con los hallazgos de este estudio cobra pleno sentido lo afirmado por Tardif (2002: 14) respecto a que "el conocimiento de los profesores no es un conjunto de contenidos cognitivos definido de una vez por todas, sino un proceso de construcción a lo largo de una carrera profesional en la que el professor aprende gradualmente a dominar su ambiente de trabajo al mismo tiempo que se integra en ese ambiente y lo interoriza a través de reglas de acción que se convierten en una parte integral de su conciencia práctica ".

Limitaciones, Recomendaciones

Con respecto a la presente investigación, se considera que el modelo metodológico utilizado (estudio colectivo de casos, historias de vida, la observación de la práctica docente) y el tratamiento de los datos es sin duda relevante para abordar el estudio de las concepciones y prácticas de enseñanza.

Sin embargo, se han identificado algunas limitaciones a lo largo de nuestra investigación. En apretada síntesis destacamos:

- la recogida de datos en una aula de Educación Infantil es realmente compleja debido a la necesidad de observar varios elementos a la vez. Una sola persona tiene dificultades para recoger todos los datos observados. Sería ideal un trabajo de equipo para que cada uno de los membros del mismo pudiera concentarse en determiinaos aspectos y, de esta forma, complementarse las aportaciones.

- un período más extenso de observación permitiría profundizar en la recogida de información posibilitando análisis más profundos, pero por razones diversas no fue posible dadas las condiciones de las participantes, al igual que tampoco fue posible acceder a la planificación de las educadoras infantiles.

Líneas de investigación futuras

En lo que respecta a las futuras líneas de investigación, se considera relevante efectuar investigaciones sobre el mismo tema pero con grupos de niños del primer ciclo de Educación Infantil para detectar similitudes o diferencias en relación con la utilización de la literatura para niños. También sería importante efectuar una investigación con un número mayor de participantes, incluyendo si fuese posible educadores infantiles de sexo masculino, identificando así las similitudes y / o contrastes en relación a sus concepciones y prácticas de enseñanza. Resultaría de interés realizar estudios de seguimiento (*follow-up*), estudios longitudinales con las educadoras infantiles de la presente investigación con el fin de permitir el análisis de los posibles e hipotéticos cambios de actitud y de práctica pedagógica en el curso de la carrera profesional, considerando la formación continua, la reflexión personal, eventos o experiencias memorables durante su trayectoria de vida y profesional y al propio contacto con la investigadora. Como subraya Bondia (2002: 25), "experiencia es lo que pasa o nos toca, o lo que nos sucede, y al suceder nos forma y nos transforma ". En esta perspectiva sería relevante determinar de qué forma la práctica pedagógica de las personas investigadas cambiaría de acuerdo con los criterios identificados anteriormente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Guião de Entrevista

1.Dimensão Pessoal: Trajectória Pessoal

Infância

1-Lugar e data de nascimento (aspectos relacionados com a infância);

2-Local de residência (descrição da casa e meio envolvente);

3-Pessoas (com quem convivia: familiares, amigos, etc);

4-Breve biografia do Pai (profissão, personalidade, hábitos de leitura);

5-Breve biografia da Mãe (profissão, personalidade, hábitos de leitura);

6-Identificação de hábitos de leitura (livros favoritos, com quem e quando começou a ler, local para a leitura de livros);

7-Influência dos livros (lidos) na construção da sua personalidade.

Primeiras experiências escolares

8-Que tipo de sentimentos consegue recordar no que diz respeito ao jardim-de-infância e escolas frequentadas?

9-Consegue recordar algum professor em especial?

10-É possível relembrar livros que o tenham marcado (recorda sensações)?

11-Recorda algum momento ou experiência que tenha sido marcante e que o tenha motivado a que no futuro deseje trabalhar a literatura para a infância enquanto docente?

12-Que tipo de espaços dedicados à leitura podiam ser encontrados na sua escola/jardim-de-infância (actividades desenvolvidas)?

13-Fale-me sobre os seus hábitos de leitura (que tipo de livros gostava de ler, tinha por hábito visitar e/ou requisitar livros na biblioteca escolar ou municipal)?

14-Que tipo de influências tiveram as suas leituras nas suas aprendizagens e formação?

Considera que os livros lidos nas aulas ou nos tempos livres lhe permitiram facilitar as suas aprendizagens ou até mesmo optar por determinadas escolhas em situações específicas da sua vida?

15-Como descreveria este período da sua vida (alegria, frustração, tristeza, descobertas)?

Adolescência

16-A transição para a adolescências como decorreu (positiva ou negativa)?

17-Fale-me do seu grupo de amigos (actividades desenvolvidas).

18-Hobbies favoritos (desporto, literatura, música, etc).

19-Professores marcantes (aspectos)?

20-Alguma vez reprovou (êxitos ou dificuldades académicas).

21-Quais foram os seus êxitos e dificuldsdes durante este período da sua vida (académicas, relacionais, pessoais, familiares)?

22-Participou em algum concurso de escrita criativa?

23-Quais os seus hábitos de leitura ou escrita (diário pessoal)?

24-Como descreve este período da sua vida?

Idade Adulta

25-Como descreve este período da sua vida (turning points)?

26-Que tipo de hobbies possui?

27-A chegada dos filhos proporcionaram um maior contacto com a literatura para a infância?

28-Que tipo de hábitos de leitura possui?

29-Qual o papel da literatura (e dos livros) na sua vida e/ou rotina diária?

30-Como se descreveria (traços de personalidade)?

Formação Inicial

31-Que curso decidiu fazer? Porquê (motivos, como escolheu o curso?

32-Identifica influências na escola do seu curso (família, professores, factos, experiências)?

33-Que universidade frequentou?

34-Na dua formação inicial, que tipo de unidades curriculares relacionadas com a literatura para a infância o seu curso possuía? De que forma estas contribuíram para a sua prática pedagógica?

Dimensão Profissional

Saberes relativos à literatura para a infância: Concepções e práticas pedagógicas

35-Na sua opinião, como pode ser definida a literatura para a infância?

36-Na sua perspectiva, quais são as funções da literatura para a infância?

37-De que forma a literatura para a infância pode promover o desenvolvimento da criança?

38-Mantem-se actualizado sobre as últimas publicações destinadas ao público infantil? O que pensa das últimas publicações?

39-Como os livros da sua infância podem influenciar na escola dos livros utilizados/lidos na hora do conto?

40-Partilha/troca opiniões com colegas de profissão sobre os livros que considera mais relevantes dinamizar na hora do conto?

41-Que tipo de actividades planeita a partir da literatura para a infância?

42-Que estratégias utilizar para promover o contacto com a literatura para a infância?

43-Que inter-relação pode ser mantida entre a literatura para a infância e as diferentes áreas de conteúdo (orientações curriculares para a educação pré-escolar)?

44-Que papel possui o contacto com a literatura para a infância na aproximação com o código escrito?

45-Como se pode avaliar o trabalho realizado através da literatura para a infância?

46-Que critérios considera importantes na escolha de um livro para dinamizar na hora do

conto (ilustração. Temática, autor, tipo de narrativa, preço, experiência profissional e pessoal, etc)?

47-A quem pertencem os livros utilizados na hora do conto?

48-Dispõe de algum espaço específico na sala dedicado à leitura/narração de histórias? Caso possua, considera relevante a existência de materiais específicos neste espaço? Se sim, identifique os mesmos.

49-Que papel tem a área da biblioteca e/ou canto da leitura na hora do conto?

50-Que objectivos pretende atingir através da hora do conto?

51-De que forma o seu grupo de crianças reage à hora do conto?

52-Como agiria caso percebesse que as suas crianças não demonstrassem muito interesse pela hora do conto?

53-A hora do conto acontece em grande grupo ou também faz a leitura de histórias de forma individual ou em pequeno grupo?

54-Como planifica a hora do conto?

55-Que estratégias utiliza para captar a atenção das crianças no decorrer da hora do conto?

56-O que faria se contasse com outro tipo de materiais e/ou recursos para dinamizar a hora do conto?

57-Que sentimentos a hora do conto provoca em si e nos seus alunos? Possui alguma experiência marcante durante ou após a leitura de um livro na hora do conto?

58-Que faria numa situação em que percebesse que os seus alunos não entendiam a história/conto?

59-Algum aluno(a) seu já se projectou em alguma história narrada durante a hora do conto?

80-Que tipo de prolongamento didáctico realiza após a sessão da hora do conto (exemplos: reconto oral, expressão plástica, motora, dramática, mapas de história)?

61-Como se sente hoje em relação ao uso da literatura para a infância em relação ao início da sua carreita enquanto docente?

62-Como se vê no futuro?

63-Constata mudanças em relação à presença da literatura para a infância no jardim-de-infância desde que começou a trabalhar enquanto docente?

64-O que há de melhor e pior (...)?

65-O que fez para que tal acontecesse?

66-Que mais possibilidades e oportunidades vê? A que se deve a existência de problemas para que se tornem realidade?

67-O que é necessário para conseguir atingir os objectivos propostos (existência de materiais, recursos, visitas a bibliotecas e escritores)?

68-Já sentiu necessidade de criar histórias por não conseguir encontrar histórias sobre temáticas específicas?

69-Considera necessário alterar a forma como realiza a hora do conto dependendo dos grupos de crianças com quem trabalha?

70-Reflecte sobre o trabalho desenvolvido? Pensa em formas de melhorar a hora do conto?

71-A partir de onde consegue aprender mais sobre como melhorar a sua prática docente no que diz respeito à hora do conto e promoção de hábitos de leitura?

72-Como pensa continuar a melhorar ou aprender em relação à dinamização da hora do conto, uso da área da biblioteca e literatura para a infância?

73-Considera necessário realizar formação na área da literatura para a infância e dinamização da hora do conto?

74-Se tivessse possibilidade em que tipo de formação gostaria de investir?

Entrevista: Magda Curado

1.Dimensão Pessoal Trajectória Pessoal Infância

Lugar e data de nascimento (aspectos relacionados com a infância).

"Portanto eu nasci no Porto, no dia 20 de maio de 1981, na freguesia de Santo Ildefonso se isso for relevante, mesmo no centro do Porto, a familia da parte da minha mãe é do Porto e a da parte do meu pai é cá de Espinho, portanto eu nasci no Porto mas desde pequenina que vivo em Espinho, cresci em Espinho embora mantenha uma ligação muito forte ao Porto, vou semanalmente ao Porto, visito a minha família, a da minha mãe, é uma cidade que apesar de não viver lá, vivi lá quando andava na faculdade, e o facto de ter lá familia, e não só, o facto de gostar da cidade em si, porque gosto de Espinho, dá-me qualidade de vida, posso ir a pé a qualquer lado, mas sinto falta a nivel de oferta cultural, embora Espinho esteja a dar pequenos passos, mas sinto falta a nivel cultural, é muito reduzido, Espinho limita-me um bocadinho, gosto de deambular um bocadinho, para alargar os meus horizontes gosto de ir com frequência ao Porto, é um dos meus hobbies".

Local de residência (descrição da casa e meio envolvente).

"Eu tinha durante o meu crescimento passei por várias casas (...) eu tenho as casas em que o meu pai viveu e as casas que a minha mãe viveu, eu vivo com a minha mãe, será melhor falar das casas onde vivi com a minha mãe. Tenho uma fase inicial que vivi muitos anos na rua 16, próximo do cemitério, num prédio de pastilha azul, vivi aí até aos meus seis anos e tenho muito boas recordações dessa casa e dos vizinhos, e os vizinhos da porta em frente, eu passava a vida lá em casa, apesar de serem todos mais velhos do que eu, 16 e 18 anos mas todos me achavam piada e eu estava sempre lá enfiada em casa, andava muito lá em casa. Fui crescendo entre uma porta e outra, era um registo de maior liberdade, conseguir brincar, tinhamos um pátio grande nas traseiras do edificio, brinquei muito ali, acho que fui feliz naquele período. Depois mudei-me para Silvalde, perto do Atchim, vivi ali alguns anos, é um prédio pastilha beige, fica assim no meio de nada, fica de costas para o mar e é um prédio que fica ali isolado, é um registo de liberdade, andavamos ali apanhar grilos, sardaniscas, andar atrás dos grilos, a esconder-nos porque tinham uns arbustos e ervas muito altos, era o registo de brincadeira, lembro-me daquela liberdade, daquele espaço...seguro algo que as nossas crianças hoje em dia não tem".

Pessoas (com quem convivia: familiares, amigos, etc).

"Era menos frequente o convivio com a familia, tanto os meus avós maternos como paternos viviam no Porto, a minha mãe tem uma irmã que vivia no Porto, o meu pai tinha um irmão mais velho que também vivia no Porto, toda a familia materna e paterna vivia no Porto, só nós viviamos aqui, o contacto não era regular. Tinha os meus vizinhos do prédio, eramos um grupinho de 4 ou 5, brincávamos, iamos para a garagem brincar, andávamos de bicicleta, de patins, uns mais novos outros mais velhos, era uma sequência engraçada".

Breve biografia do Pai (profissão, personalidade, hábitos de leitura).

"O meu pai é uma pessoa mais expansiva que a minha mãe, o meu pai é muito conversador, nasceu em Espinho, fez parte da vida dele no Porto, porque o meu avô paterno era gerente bancário no Porto, portanto a vida deles foi transferida para o Porto e viveram no Porto até casarem, penso que foi isso, depois viveram numa casa que os meus avós tinham cá, o meu pai tem bastantes hábitos de leitura, é uma pessoa que lê bastante, gosta de actualizar-se na informação, de estar informado, às vezes estão mais atentos que eu e às vezes chamam-me atenção para algumas coisas que me passaram ao lado. O meu pai em termos de formação, ele fez o 12o ano, entrou na universidade de engenharia mas depois dispersou atenção dele para outros campos e então ficou com o 1o ano de engenharia no Porto e não fez mais nada. Foi tendo várias profissões, o meu pai foi também gerente bancário por intermédio do meu avô entrou no banco mas depois achou que não era aquela área dele, esteve na área da propaganda médica, teve uma loja de antiguidades e velharias como ele costuma dizer, e o último emprego que me recordo de ter, porque ele foi tendo várias profissões, antes de se dedicar à compra e venda de imóveis (é o que faz agora) fa última que ele teve foi revisor de provas do extinto jornal "O comércio do Porto", foi muitos anos lá revisor no edificio do Comércio que existia ali nos Aliado, é um edificio que acho maravilhoso. É uma pessoa extrovertida, conversadora, também muito senhor do seu nariz, muito determinado, mais flexivel que a minha mãe, sechalhar por ser homem, acho que os homens são mais flexiveis, acho que o definiria assim, é uma pessoa afectuosa".

Breve biografia da Mãe (profissão, personalidade, hábitos de leitura).

"A minha mãe foi professora trinta e tal anos, era professora de português, história e geografia no Porto e em Espinho, a minha mãe é originária do Porto, viveu muitos anos no Porto até casar, trabalhou muitos anos no Porto e depois quando casou veio viver para Espinho e veio dar aulas em Espinho, deu aulas de português e a posteriori só dava aulas de história e geografia de Portugal. É uma pessoa que está habituada a ler muito, para além da profissão que tem que obrigatoriamente tem que ler, tem que se informar, lê muitos jornais, está muito atenta ao que vai surgindo na área dela, lê artigos especificos e não só, ainda continua a investigar num volume já mais reduzido, é uma pessoa que gosta de ler, em minha casa sempre existiram muitos livros, principalmente em casa da minha mãe, o meu pai também tem hábitos de leitura mas a minha mãe tem hábitos mais frequentes de leitura, posso dizer que há uma regularidade maior, é habitual, a minha mãe um hábito que mantem diariamente é meia hora ou uma hora antes de se deitar lê, coisa que infelizmente não consigo, não me sinto capaz de fazer, ela prefere esse hábito, desliga a televisão mais cedo, preparar-se, deitar-se e depois tem aquela meia hora ou uma hora de leitura, antes de adormecer, ela diz que sente falta.... é o sonifero dela...é o calmante dela para conseguir adormecer melhor. É uma pessoa de personalidade vincada, de vontades de muito claras, é uma pessoa que se define muito bem, claramente consegues perceber para onde vai o racicionio dela, às vezes um bocadinho inflexivel, teimosa, obstinada, eu acho que fui puxar algumas características, é uma boa conversadora mas também tem que ter algum à vontade, em termos profissionais, acho que ela se transforma, eu fui criada só pela minha mãe, embora tenha um contacto directo com o meu pai, os meus pais separaram-se cedo, portanto eu sempre fui para todo lado com a minha mãe, vida de professor é ingrato, há períodos em que não havia escola e eu tinha de ir para algum lado e às vezes estava assistir um bocado às aulas dela, portanto observei muitas vezes a minha mãe a trabalhar e tenho um registo muito mais expansivo dos alunos dela, acho que ela é uma contadora de histórias e acho que isso para mim também influenciou em parte, perceber a melhor forma de abordar e agarrar o

público mais pequeno, acho que tive ali também alguma escola com as inúmeras observações que fiz do trabalho da minha mãe, é uma pessoa muito exigente mas que ao mesmo tempo dava muito de si porque gostava muito do que fazia, principalmente de história, não gostava tanto de dar aulas de português, gostava muito de história, ela dava uma roupagem aos acontecimentos, quando os tinha de expor aos alunos, acho que os motivava, pelo menos a mim, eu às vezes ficava encantada ao ouvi-la falar, e alguns pormenores que infelizmente não me lembro, tenho má memória, alguns pormenores de história memorizei-os ao assistir às aulas da minha mãe e acho que não tanto da influência das aulas nas quais supostamente eu deveria aprender a matéria com os meus professores, embora também tenha tido bons professores, que eram significativos, a cho que a minha mãe não passa despercebida no registo dela".

Identificação de hábitos de leitura (livros favoritos, com quem e quando começou a ler, local para a leitura de livros);

"Eu gostava muito de ouvir histórias à noite, antes de dormir, foi a minha mãe que criou esse hábito, antes de dormir tinha sempre de me ler histórias, segundo a minha mãe conta, já não consigo me lembrar, lembro-me de gostar, ainda outro dia um primo meu falava disso, aquele registo repetitivo, eu queria sempre as mesmas, os clássicos: "Capuchinho vermelho" e o "Gato das botas", a minha mãe bem tentava variar mas eu queria sempre os clássicos, coitados dos livros, ainda outro dia encontrei dois guardados, estavam remendados mais que uma vez, com fita cola, autocolante (....) andava sempre com aquelas duas versões, embora a minha mãe volta e meia fosse introduzindo histórias novas mas eu era muito persistente, queria muitas vezes ouvir a mesma história, acho que também por causa da forma como a minha mãe contava as histórias, a minha mãe dramatizava as histórias, a certa altura já me contava a história de luz apagada, ela dizia que conseguia ler no escuro, já não precisava do livro, já sabia a história de cor e salteado, para eu adormecer mais rápido lia no escuro com uns óculos especiais, sabia as falas dos personagens tal e qual como estavam no livro, acho que este registo expansivo da minha mãe, na forma como explora em determinados momentos, quem está de fora, avalia melhor que eu, acho que às vezes reproduzo a forma de estar dela, transformo-me nela, acho que fui buscar muito esta forma de estar dela...teatral. Era uma paixão (...) eu andava com aquele livro "O capuchinho" era top, andava sempre com ele, contavam uma vez, mas não chegava, o meu primo diz que eu dizia "Oh João, conta outra vez! conta outra vez", o meu primo dizia que eu pedia para contar duas ou três vezes a mesma história, não chegava ouvir uma só vez, as histórias que mais gostava era "O Capucinho vermelho", "O Gato das botas" e "Princesa e a Ervilha", achava as ilustrações muito delicadas. Aprendi a ler com a minha mãe, eu tinha problemas de dislexia, portanto tive alguma dificuldade e a minha mãe tinha que me fazer um acompanhamento sistemático, e numa fase inicial, eu em pequenina achava muita piada e andava sempre atrás dos livros, e queria que me contassem histórias, depois entrar na escola e haver a obrigatoriedade de ter que aprender a ler e eu não o conseguir fazer, numa fase inicial foi um bloqueio, durante o 1o ciclo até à 4a classe, não me recordo com grande entusiamo dos momentos de leitura, porque era um trabalho sistemático, porque a minha mãe obrigava-me a ler diariamente alto e eu ia escolhendo as histórias mas eu não tinha prazer em ler porque tinha dificuldades (...) havia ali um trabalho sistemático da minha mãe, desde o momento que teve a percepção que eu tinha dislexia e eu numa fase inicial, nesta idade fui ganhando uma aversão mas que foi diluindo à medida que fui sentindo mais confiança e que fui adquirindo competências a nivel da leitura e da escrita porque uma criança que não consegue ler bem também não consegue

escrever. Não tenho muito presente quando comecei a ler, o 1o e 2o anos foram anos muito duros, penso que a partir do 3o e 4o anos as coisas foram-se diluindo... eu sentava-me muito.... a imagem que tenho de leitura nesta fase lembro-me de estar na mesa da cozinha sentada num banco com a minha mãe enquanto ela preparava as coisas e eu lia e ela passava e mandava-me voltar atrás porque eu não lia o que lá estava e tinha de ler outra vez porque ela sabia o que lá estava, inventava aquilo que lá estava, nesta fase não tenho memórias assim fabulosas, se me perguntares referências de um livro não me lembro de nada, penso que fiz um delete, criei aversão aos momentos de leitura nesta fase, não eram nada agradáveis, eram uma coisa forçada e que depois foram diluindo, aos 10 anos já me sentia mais confiante e competente e a minha mãe foi tentando criar/estimular hábitos além de corrigir aquela dificuldade que eu tinha, as opções da minha mãe foram interessantes, começou- me apresentar os livros dos "Cinco"; "Uma aventura" da Isabel Alçada; "Clube das chaves"; recordo estes livros e aos poucos fui aliciada pelas aventuras dos livros e foram- me despertando novamente para a leitura, que deixou de ser um fardo, como já o conseguia fazer de forma autónoma, e perceber o que lia, quando não conseguimos ler, tanto tempo demora que chegamos ao fim e já não percebemos a mensagem da frase, acho que isso está muito no meu subconsciente, eu batalhar muito com eles (crianças) a interpretação da história, numa fase inicial da minha vida senti dificuldades e tenho receio que isso aconteça aos meus meninos, quero que eles tenham sucesso escolar".

Influência dos livros (lidos) na construção da sua personalidade. Primeiras experiências escolares.

"Não me recordo, ganhei aversão aos livros nesta fase da minha vida. Para além das dificuldades com que me deparei no 1o ciclo, tive também uma professora de 1o ciclo daquelas bem "à antiga portuguesa" que estabeleceu logo um distanciamento enorme entre os alunos, saimos do jardim de infância a tratar a educadora e as auxiliares com que lidamos por tu e andarmos penduradas no colo delas e deparamo-nos com uma professora à antiga portuguesa, os alunos a uma distância de metros, e eu sou a Sra. Professora tal, nem disse o nome, ou tratem-me por professora, nós tinhamos de tratar por Sra. Professora e o dito nome que não vale apena dizer (...) que ainda hoje me cruzo com ela e me faz sentir uma certa espécie, que só valorizava os alunos ditos competentes e deixava os outros para trás, por isso as minhas memórias do 1o ciclo não são nada boas, fiz um delete dos momentos do 1o ciclo, não foram nada positivos, não me consigo recordar de periodos de leitura que me despertasse interesse nesta fase. Tinha uma grande resistência em ir para a escola, melhorou a partir do 5º ano".

Que tipo de sentimentos consegue recordar no que diz respeito ao jardim de infância e escolas frequentadas?

"Em relação ao jardim de infância as minhas recordações eram muito boas, tenho óptimas memórias, embora a minha mãe diga que eu chorava sempre que ela me deixava lá, porque eu nunca queria ficar, a minha relação com a minha mãe era muito próxima, mas depois de me deixar andava o dia todo feliz, custava-me era aquele momento de separação mas fui muito feliz, tenho óptimas memórias dos momentos que passei e não sei se te recordas mas o JI e creche que eu frequentei é a instituição onde agora trabalho neste momento, algumas pessoas que lá estão conhecem-me desde bebé, desde um ano, portanto há uma ligação afectiva aquela casa, às paredes daquela casa porque já fui muito feliz ali, já tive momentos

muito bons ali, os períodos menos bons eram os momentos das refeições, porque não comia a sopa, isso foi algo que me acompanhou durante muitos anos, essa fase do meu percurso é muito muito boa, tenho memórias das pessoas e dos espaços e de algumas crianças, acho que influenciou as minhas opções".

Consegue recordar algum professor em especial?

"Lembro-me muito bem da minha educadora, a Ana, alguém que me acompanhou enquanto permaneci lá, é uma figura ainda muito presente, uns anos atrás numa formação qualquer encontrei uma irmã dela que também é educadora e pedi para ela me mandar uma mensagem porque é realmente uma pessoa que me ficou na memória, é alguém com quem mantenho uma relação de carinho apesar de já não lidar com ela há muitos anos".

É possivel relembrar livros que o tenham marcado? (recorda sensações)?

"Não, porque foi um periodo em que não gostava de ler devido às dificuldades sentidas".

Recorda algum momento ou experiência que tenha sido marcante e que o tenha motivado a que no futuro deseje trabalhar a literatura para a infância enquanto docente?

"Pensando agora depois de adulta (...) os momentos de infância, passados no jardim de infância, na escola estudar português, línguas, era algo que me motivava, acho que o click se deu não no âmbito da literatura para a infância, mas quando fiz testes psicotécnicos com uma psicóloga para saber o que seguir na faculdade, e fez-me várias questões sobre as fases da minha vida e a fase mais feliz da minha vida foi a minha infância e a psicóloga disse-me para reflectir sobre os dados e quando me disse isto deu- se o click, porque foram dos momentos mais felizes da minha vida, quando me senti mais livre e mais eu foram no jardim de infância, foi ai que surgiu a opção de ser educadora, ou algo ligado a esta área (...) os meus pais dizem que os livros e as viagens são dois elementos chaves, podemos não ter o casaco do momento ou o último modelo de carro topo de gama mas se tivermos bons livros e oportunidade de viajar os nossos horizontes abrem-se, são memórias e marcas que ficam para toda a vida, e acho que nos transformam e tornam-nos pessoas mais aliciantes e interessantes, durante algum tempo resisti a esta forma de pensar dos meus pais mas hoje agradeço por me terem proporcionado isso".

Que tipo de espaços dedicados à leitura podiam ser encontrados na sua escola/ jardim de infância? (actividades desenvolvidas)

"No 1º ciclo não, não tenho, mas no JI tenho muito presente o facto de existirem muitos livros na sala mas não me lembro muito bem como estavam dispostos ou organizados, não consigo recuar tanto, mas lembro-me da minha educadora ser uma pessoa muito expressiva, tinha uma relação muito próxima conosco, de criar momentos muito interessantes, dramatizava muito, dava muito ênfase às falas dos personagens, levantava-se, vagueava pelo meio de nós, solicitava muito ...eu acho que também reflicto muito algumas coisas da minha mãe e algumas coisas da minha educadora, coisas que observava nela, o fazer-nos participar criar momentos de suspense, trazia coisas atrás das costas, coisas relacionadas com as histórias, contava muitas histórias de cor sem recurso ao objecto fisico/livro, mas também o livro era

um elemento presente que muitas vezes usava para se esconder, para fazer de conta que batia numa porta, tinha um registo cénico. Não me recordo do espaço da biblioteca mas sei que tinha".

Fale-me sobre os seus hábitos de leitura (que tipo de livros gostava de ler, tinha por hábito visitar e/ou requisitar livros na biblioteca escolar ou municipal)?

"No pré-escolar não havia requisição de livros....tinha muitos livros em casa, às vezes herdava livros das minhas primas...gostava muito de contos tradicionais e fábulas, sempre fui muito fã, tinha um livro que era uma compilação de lengas-lengas e rimas e pedia à minha mãe para me ler e reler aquilo inúmeras vezes, porque além dos livros que tinha, ela inventava histórias e canções a partir das histórias que contava, a minha mãe era muito criativa, eu passava muito tempo com ela na cozinha, a leitura era mais quando eu ia dormir, eram os nossos momentos de conversas e histórias (...) para onde ela fosse eu ia atrás.... surgiam histórias, canções, lengas-lengas, a minha mãe tem uma memória de elefante, coisa que eu não tenho, ela tem 70 anos, sou uma filha tardia e ainda hoje se lembra de acontecimentos e coisas, eu adoro-a ouvir contar, acho que passou ao lado de uma carreira de contadora de histórias, para além de ler as histórias com entusiasmo, ela consegue contar tudo com enfâse, dá pormenores e detalhes acho graça a essa abordagem".

Que tipo de influências tiveram as suas leituras nas suas aprendizagens e formação? Considera que os livros lidos nas aulas ou nos tempos livres lhe permitiram facilitar as suas aprendizagens ou até mesmo optar por determinadas escolhas em situações específicas da sua vida?

"Secalhar não terei assim grande consciência disso mas em termos de me alargar horizontes, permitir conhecer novas realidades e aquisição de vocabulário acho que foi importante para mim, e também o facto de acompanhar as vivências das personagens, tentar transpor para a minha realidade, a minha mãe também fazia uso disso como exemplo para superar determinadas situações, medos e a minha mãe estava desperta para a importância da leitura, para transpor a realidade da personagem para a minha vida, a minha mãe conseguiu fazer isso e fez muito uso disso. Provavelmente mas de forma consciente não tenho percepção de me ajudar em aprendizagens mas acho que na estruturação de discurso e de organização de ideias foi significativo me proporcionarem sempre momentos de leitura, o facto de existirem sempre muitos livros em minha casa e eu me sentir quase impelida ou forçada a ler porque estava exposta a tantos livros, nós tinhamos um escritório/biblioteca portanto havia sempre livros ao alcance e o facto tb de observar os adultos, no caso dos meus pais a lerem com frequência e a fazerem-me ler as coisas, Às vezes punham-me à frente e diziam "tens de ler!", tens de ler este artigo, ainda agora tenho 35 anos e ouço ralhetes se não ler um artigo....a minha mãe chama- me atenção...está na massa do sangue".

Como descreveria este período da sua vida (alegria, frustração, tristeza, descobertas)?

"Foram periodos que não foram muito fáceis, porque concindiram com algumas dificuldades com que me deparei na escola e mudanças familiares, a separação dos meus pais, tudo isso foram dinâmicas que me modificaram enquanto pessoa, tive momentos bons e alguns menos positivos".

Adolescência

A transição da infância para adolescência como decorreu? (positiva ou negativa)

"Sim foi tranquila, foi suave, não fui uma adolescente rebelde, não dei esse trabalho, sempre tive um registo muito pacato, nunca dei grandes problemas aos meus pais, sempre fui cumpridora".

Fale-me do seu grupo de amigos (actividades desenvolvidas).

"Não eram hábitos nada de extraordinários, gostavamos muito de vaguear por Espinho, gostavamos muito de estar sentados à beira mar, estavamos lá sentados a ver a rebentação de ondas, ficavamos no paredão, eram as nossas diversões, era um grupo que ia tendo alterações, não eram sempre os mesmos elementos, não era um grupo coeso, eramos uma meia dúzia, mas tanto estavam uns mas depois meio ano ou um ano depois mudavam, nunca eram sempre os mesmos, a partir do 10o ano eram amigos muito diferentes de mim, ligados às artes, metaleiros, e eu sempre tive um registo muito direitinho, muito clássico, mas sempre me fascinou um universo diferente do meu".

Hobbies favoritos (desporto, literatura, música, etc).

"Sempre gostei muito de música, desporto não gostava de fazer. Já ia lendo algumas coisas, gostava de ler Luís Sepúlveda, achava piada, gostei muito do Patagónia Express, quando me ofereceram surgiu o bichinho das viagens associadas e da leitura, na altura a minha professora de português do 10o, 11o e 12o ano, foi um dos elementos relevantes na minha adolescência, a prof. Herminia era uma pessoa que devorava e adorava livros e como tinha consciência que os alunos nem sempre liam o volume de livros que deviam ler então todos os anos nos solicitava no final do ano lectivo que no ano lectivo seguinte levassemos um ou dois livros para apresentar que tivesse sido significativo para nós durante aquelas férias ou durante aquele ano para apresentar aos colegas, e um desses livros que eu li e que gostei muito foi um livro chamado "Olhai os lirios do campo" de Érico Verissimo, aquele livro marcou-me, há ali um registo, uma tragédia, umas emoções...sentimentos, acho que eu gosto dos autores sul americanos, acho que dão ali um cunho diferente, humanizam as histórias, conseguem tornar as histórias mais reais (...) recordo-me de ler dois livros sobre as relações das brumas de avelon, o rei veado e a rainha...não sei quê (...) outro livro que tb fala das emoções e relações e que foi determinante no final da minha adolescência, foi oferecido pela minha tia, irmã da minha mãe, que tb é professora de português, inglês e alemão, ofereceu-me o livro do Francisco Alberoni "Amor e Enamoramento", foi um livro que me marcou e me fez reflectir um pouco".

Professores marcantes? (aspectos)

"Num modo geral os meus professores de português no geral, tive no 7º, 8º e 9ºanos uma professora muito boa, fez algumas abordagens interessantes, na altura do auto da barca do inferno do Gil Vicente, fizemos dramatizações, ficou-me na memória o trabalho feito pela Prof. Marina, e depois tenho uma lembrança mais presente dos profs. do ensino secundário, no caso a prof. Herminia e a prof. Olivia Soares, a nossa prof. de História do 10o, 11o e 12 anos, que eu acho que também era outra contadora de histórias, via algumas semelhanças

com o registo da minha mãe, e o nosso prof. de geografia, o prof. Maia. Gostava do entusiamo com que falavam, prendiam a nossa atenção, envolviam-nos, encantavam-nos com a forma como expunham a informação e transformavam temas enfadonhos, pelo menos para mim, captavam e despertavam a minha atenção, a nossa prof. de português com a exploração de texto, com o uso das figuras de estilo, a maior parte dos meus colegas odiava e eu não sei se foi a abordagem da prof. Herminia mas para mim era um desafio, eu até comecei ajudar alguns colegas, eu em que em pequena tinha dificuldades de leitura, agora na exploração de textos e a nivel de interpretação, no reconhecimento de recursos de estilo, comecei a ter notas fantásticas, eu pensava, eu que no inicio tinha tantas dificuldades e agora sinto tanta motivação e é das disciplinas que eu mais gosto, realmente despertavam-me, davam-me gozo, faziam-me vaguear, a prof.trazia videos e imagens que apelavam à época, aquilo fazia a minha mente vaguear para outros niveis, eram desafios".

Alguma vez reprovou? (êxitos ou dificuldades académicas)

"Nunca reprovei, eu tive boas notas a português, filosofia, geografia e a latim, eramos 4 alunos em latim e eu tive a melhor nota do exame mas eramos só quatro...e foi pela questão da cultura, tinhamos uma questão final que era sobre cultura e isso ajudou-me a ter 15 e a média nacional era 8, portanto tive uma nota fantástica, foi uma pena não ter dado continuidade, mas ainda hoje tenho presente algumas palavras mas muito pouca coisa hoje em dia".

Quais foram os seus êxitos e dificuldades durante este período da sua vida (académicas, relacionais, pessoais, familiares)?

"A nivel pessoal não....a nivel académico fui massacrada do 7o ano até ao 9o ano com disciplinas que não gostava, matemática, fisico-quimica e eu tinha aversão, não gostava e esforçava-me o minimo possivel, a minha mãe dava-me sermões de meia noite, mas eram disciplinas que não gostava e não percebia a utilidade das fracções e daquelas operações complicadas, não me diziam absolutamente nada, não apelavam à minha criatividade e imaginação, não deixavam a minha mente vaguear, acho que deixei a minha mente vaguear para outros lados, nunca me senti desperta para estas disciplinas, e causava-me alguma frustração porque me comprometia as minhas notas e a média, porque tinha boas notas numas disiciplinas e naquelas três, incluindo educação fisica, corriam um bocadinho mal, eram os meus calcanhares de aquiles".

Participou em algum concurso de escrita criativa?

"Não, o meu registo timido não me permitia tal coisa na altura".

Quais os seus hábitos de leitura ou escrita? (diário pessoal) Como descreve este período da sua vida?

"Assim na adolescência, nos periodos de raiva, quando estava chateada com a minha mãe, rascunhava no meu bloco alguns desenhos e algumas figurinhas e iam para lá uns quantos parágrafos, assim perdidos, nunca foi escrita diária. Reconheço que não era leitora diária, aproveitava o fim de semana para pôr as leituras em dia. Hoje em dia leio por causa do meu

trabalho, já não é tanto um registo recreativo. Não tenho hábitos de escrita, só tenho um bloco de notas para anotar o que não posso esquecer".

Como descreve este período da sua vida?

"Foi um periodo tranquilo, de aprendizagens, de crescimento, de evolução, acho que sim, foi um período bastante mais agradável do que parte da minha infância que teve mais instabilidade...foi tranquilo".

Idade Adulta

Como descreve este período da sua vida? (turning points?)

"A entrada na faculdade foi um momento marcante, significativo, soltar um pouco as amarras, sou filha única, sair debaixo das asas da minha mãe e do meu pai, embora tivesse entrado no Porto, aliás entrei em 2 sitios, mas dei prioridade à Escola Superior de Educação do Porto e não à universidade de Aveiro e portanto como tinha familia na rectaguarda juntei o útil ao agradável fui para a minha cidade, a cidade que já conhecia, algum receio pelo incerto e optei por algo que já conhecia, já que ia para algo novo para não ir para tudo novo e como tinha boas referência da Ese fiquei no Porto , optei por ficar em casa da minha avô materna no Porto, havia ali uma rectaguarda, tinha a minha avó, mas vivia por minha conta, foi foi um momento em que realmente se abriram horizontes, senti que tinha um bocadinho mais as rédeas da minha vida, senti-me a crescer, a incidir naquilo que pretendia, aprender na área que queria, até ao 12o ano é muito importante aquela formação base mas haviam algumas disciplinas que não me diziam muito e a entrada na faculdade foi um abrir de portas num novo mundo e realidade tinha uma imagem de e as coisas foram-se alterando, aproximando-se da realidade, foram vivências muito boas, criou-se um grupo novo de amigos, aliás amigas, só tinhamos um colega de turma rapaz, é a conhecida faculdade de mulheres, elevada concentração de mulheres, e de quem sou amiga ainda hoje, ainda mantemos relação, é engraçado".

Que tipos de hobbies possui?

"A leitura, música, filmes, caminhadas à beira mar, gosto muito de andar para trás e para frente no passadiço, não gosto de fazer praia mas gosto de estar sentada na praia, é um hábito que ficou da adolescência, gosto de vaguear para o Porto, também viajo pelo Porto, gosto muito de viajar, é um hobby que não posso fazer tanto quanto desejaria, mas gosto de vaguear pelas ruas no Porto, é um hábito de infância que ainda hoje faço e alguns amigos quando estão comigo perguntam: porque olhas tanto para cima? porque é um hábito criado pela minha mãe, porque a minha mãe gosta muito da parte arquitéctonica, sempre na área dela, dentro da história a parte da arquitectura é algo que sempre lhe despertou o interesse, a minha mãe sempre me disse que na rua não olhamos para o chão, olhamos sempre em frente e para cima para observar as fachadas, os edificios, reparar nos pormenores, uma das coisas que ainda hoje me dá gozo, gosto de vaguear pela baixa, uma zona que está na moda mas que eu sempre fiz isso, gosto de vaguear pela zona da rua das flores, gosto de ir a olhar para os edificios, ver os mais antigos, apreciar fachadas, as alterações que fizeram das cores, as varandas, os torneados, as janelas, os detalhes que me encantam, que acho piada, um hábito que se criou na infância e que gosto de fazer e que gosto de reparar e acho que tento passar

passar um pouco isso para os meus meninos quando ando com eles na rua, digo para observarem as coisas, digo vocês têm que ir muito atentos porque vou fazer perguntas sobre coisas que vimos e por onde passamos, e acho que isso lhes dá uma certa responsabilidade, acho que é o não passar das coisas sem as ver, cada vez temos menos tempo para observar e às vezes as coisas estão ali há meses e nós passamos e nem sequer reparamos que elas existem, acho que foi um dos hábitos que se criaram e gosto".

A chegada dos filhos proporcionaram um maior contacto com a literatura para a infância?

"Não tenho filhos".

Que tipo de hábitos de leitura possui?

"Tenho uma certa dependência por livros da Taschen, e outros hábitos criados pela minha mãe, gosto de livros de arquitectura, gosto de ver livros com pequenas reproduções de quadros e vou fazendo uso deles com os meus meninos, vou-lhes apresentando. Gosto muito de livros de viagens, um dos primeiros que me ofereceram...não me recordo quem me ofereceu, ainda o tenho não é um livro fabuloso, mas é um livro que me despertou e ajudou, é um livro sobre viagens como aquele livro do Sepúlveda, é um livro de viagens do Miguel Sousa Tavares "Sul", tem algumas fotografias que acho fabulosas, adoro, aquilo diz-me muito, devo ter sido nómada em outra vida, se é que a reencarnação existe, sou muito de contrastes, sou muito terra a a terra, gosto sempre de saber que tenho a minha casa, que vivo em Espinho mas gosto de puder ir, tenho o meu porto de abrigo, gosto de ir e voltar...é o meu hobby, uma vez ou duas vezes por ano, agora já não vou tanto, antigamente ia 3 vezes por ano mas como agora estou por minha conta tive que reajustar, sempre que vou não me esqueço da minha profissão, tento sempre trazer alguma coisa para mostrar aos meus meninos onde estive, também para mim mas tb para partilhar com eles, acho piada porque uns anos atrás estive na polónia e trouxe um cd de música tradicional e eles deliram com o cd e ainda hoje dizem que é um cd de música da polónica, é algo que lhes ficou gravado, então às vezes dançamos à volta das meses com elementos culturais que trago das viagens, das minhas vivências para lhes abrir os horizontes. Leio mais ao fim de semana, livros técnicos e livros que gosto".

Qual o papel da literatura (e dos livros) na sua vida e/ou rotina diária?

"Os livros técnicos são momentos chave, são para mim ferramentas de trabalho, que me dão novas estratégias e perspectivas em relação à minha profissão, portanto não posso passar sem eles, tento estar sempre a par do que vai saindo, em termos de literatura mais especifica, e ao nivel da literatura recreativa permite-me evadir um pouco da realidade, permite-me viajar, um livro é para mim uma viagem, são viagens que vou fazendo, gosto de livros de viagens ou livros que fazem referência a outras paragens, agora ando viciada na Turquia, também lá estive alguns anos atrás e gostei, e os últimos acontecimentos fizeram-me ir buscar alguns livros que já não lia alguns tempos, de um autor turco Orhan Pamuk muito premiado, que gosto imenso, o primeiro livro que li foi o "Istambul" e tb gosto muito do livro "A vida nova", para mim foi muito significativo a leitura do livro "A vida nova", a vivência daquele rapaz, o facto de mergulhar de tal ordem nos livros, depois ir atrás de uma realidade, conhecer a fundo a cultura do país, ter algum background e calgum onhecimento

realidade do país, tornou a leitura ainda mais interessante, isso e oriente que tb acho imensa piada. Li o ano passado um livro que tb gostei mt "O afinador de pianos", que tb me disse muito, porque me faz imaginar o cenário da Birmânia, tb me trás ao de cima a ideia que tenho sobre a música, o poder que a música tem, acho que é infinito, proporciona bem-estar e em outros âmbitos. A literatura permite-me sair da minha realidade, a música, o cinema e a literatura são o escape para alguns momentos de stress ou quando quero descomprimir, quando me quero desligar da realidade, desligo uma ficha qualquer e mergulho na música, nos filmes ou no livro que estou a ler e se há questões que não me dão tranqulidade busco nestas três realidades isso mesmo".

Como se descreveria (traços de personalidade)?

"Boa questão (...) eu não sou uma pessoa muito linear, sou uma pessoa mais expansiva do que era, me dou mais às pessoas, continuo muito teimosa e muito obstinada, sou uma pessoa determinada, de ideias fixas, sei normalmente o que quero, e à medida que vamos envelhecendo e nos vamos conhecendo melhor, sabemos os nossos pontos fortes e fracos, vamos tentando contornar algumas coisas, melhorando outras, aprimorando as arestas que estão menos bem trabalhadas, que são mais feias, mas acho que tenho um registo terra a terra, não sou uma pessoa muito complicada, sou muito fácil de ler, eu não falo mas apercebo-me que os meus olhos e a minha expressão, uma amiga minha diz isso, tu podes não estar a dizer nada mas só olhar para ti diz tudo, a tua expressão, dá para ver se estár a gostar ou não das coisas, sou transparente, na forma como me relaciono com as pessoas, mas tenho um problema grave sou muito exigente, perfeccionista, ser obstinada e perfeccionista traz-me alguns dissabores no trabalho, traz algum desgaste superior que vejo na porta ao lado, por causa da necessidade de melhorar, acho que coloca a fasquia demasiado alta, até a minha coordenadora diz para baixar a fasquia, porque nem sempre a culpa é minha (...), nem sempre tudo depende de nós".

B. Formação Inicial

Que curso decidiu fazer? Porquê? (motivos; como escolheu o seu curso)

"Como já falei atrás, eu nunca tinha pensado ser educadora, ao contrário de algumas colegas que dizem que sempre quiseram ser educadoras, eu sempre quis trabalhar com pessoas, não queria trabalhar com papéis, não me via sentada numa secretária, queria interacção mas eu sempre fui muito timida, era um paradoxo, mas eu achava que ia trabalhar em algo relacionado com as emoções, ajudar pessoas e então na minha cabeça o que faria mais sentido era no âmbito da psicologia e direito, depois fiz os testes psicotécnicos, surgiu esta possibilidade, na altura a psicóloga não falou especificamente na educação de infância mas sim trabalhar na área da educação mas realmente os momentos mais felizes da minha vida foram na minha infância e então porque não trabalhar com crianças? surgiu essa possibilidade no horizonte".

Identifica influências na escolha do seu curso (familia, professores, factos, experiências)?

"As influências foram a psicóloga que achava que faria sentido trabalhar na área da educação, a minha mãe também é professora, a vivência familiar, tenho consciência sobre essa realidade, quase toda a familia da minha mãe são professores, numa fase inicial negava

mas quase todos estão ligados ao ensino, tenho primos que são professores universitários, a minha tia é professora e eu sai educadora".

Que universidade frequentou?

"Só frequentei mesmo a ESE do Porto".

Na sua formação inicial, que tipo de unidades curriculares relacionadas com a literatura para a infância o seu curso possuia? De que forma estas contribuiram para a sua prática pedagógica?

"Sim, muito, acho que secalhar não serei a melhor pessoa para analisar mas a forma como eu selecciono os livros, e não querendo comparar com outras colegas mas noto diferença, a abordagem que têm, a formação de base pode não ser determinante mas eu acho que é, continuo achar que é determinante, e acho que os professores que temos à frente são determinantes, se no meu percurso escolar até ao 12o ano tive alguns professores significativos, na universidade principalmente as cadeiras relacionadas com a literatura para a infância, pensando em alguns professores, lembro-me dos professores de práctica pedagógica que tive algumas influências muito positivas, que me fizeram reflectir sobre muitas coisas, mas no que diz respeito à literatura para a infância, lembro-me de um prof. extraordinário, o Prof. José António Gomes, não sei se ele se modificou, era uma pessoa timida, introvertida, parece uma pessoa nem muito simpática, aos poucos fomos percebendo que era um registo mais timido, tinha alguma dificuldade em interagir, não sei se depois aos poucos mudou, já não é meu professor há muitos anos, mas foi uma pessoa que me influenciou, porque deu dicas muito importantes, porque não explorava só a temática dos livros, mas foi dando indicações, fazia comparações, trazia livros ditos bons e livros com pouca qualidade, estabelecia contrapontos, fez-nos reflectir bastante sobre isso, falava sobre o tipo das as ilustrações, não falava apenas sobre o conteúdo do texto, falava sobre não recorrer a livros com ilustrações estereotipadas, o valor que deveria ser dado, tentar fugir a imagens estereotipadas, esse prof. teve uma influência muito significativa, porque nos despertou, pelo menos para mim, a mim fez-me perspectivar a literatura para a infância de uma maneira muito diferente, desvalorizar um certo tipo de livros com menos qualidade e que acho que não acrescentam nada às nossas crianças, não trazem assim nada de novo, que os pais adquirem facilmente, regra geral são mais baratos, o nosso professor dizia que nós educadores tinhamos de marcar a diferença na oferta de livros que damos às nossas crianças, ele já falava disso, regra geral os pais não estão tão despertos para o tipo de experiências a nivel de literatura como vocês estão e que têm formação para isso, têm capacidade para conseguir avaliar se os livros estão ajustados a nivel da temática e do conteúdo e vocês estarem sensiveis para a apresentação, para toda a estrutura do livro, vocês tem de apresentar algo com qualidade, com vocês a fasquia tem de estar acima, os pais não tem essa obrigação, vocês é que são as ditas especialistas na área, portanto têm que potenciar e acima de tudo fomentar futuros leitores, ele dizia muito "parte de vocês", começa com vocês e se vocês criarem bons hábitos de exploração de livros com toda a certeza vocês vão deixar lá uma sementinha para que os meninos sejam bons leitores, e estas palavras fazem-me pensar".

2.Dimensão profissional

Saberes relativos à literatura para a infância: Concepções e práticas pedagógicas

1. Na sua opinião, como pode ser definida a literatura para a infância?

"São livros que fazem viver e explorar outras realidades, alargar o vocabulário, perceberem que as personagens vivenciam experiências algo semelhantes às deles, eles identificarem-se com elas, potenciar a resolução, que eu fazo uso com frequência, eu e as minhas restantes colegas, para ajudar os nossos grupos a resolver questões cada vez mais a nível da formação pessoal e social, da gestão das relações, sentimos que têm um registo cada vez mais egocêntrico, têm dificuldade em se autoregularem, em regular as suas emoções, perceberem as usas próprias emoções e sentimentos e as dos outros, acho que os livros são um apoio determinante na resolução e superação de algumas destas questões. (...) a literatura para a infância é magia, viagem, ilusões, alegria, são muitas palavras, vem assim uma chuva delas".

2. Na sua perspectiva, quais são as funções da Literatura para a infância?

"Eu acho que os livros têm um potencial gigantesco e portanto ajudam as crianças numa perspectiva mais básica de aquisição de novo vocabulário, na compreensão de mensagens, mas também os ajudam a resolver pequenos problemas e situações que vão surgindo nas relações com os pares e adultos, no conhecimento da realidade, para mim a base do meu trabalho são as leituras que lhes faço, regra geral inicio sempre um trabalho de plástica, expressão motora, há sempre algum elemento livro, uma história...texto, normalmente tenho sempre um livro ou registo gráfico que eu faço numa folha, como tu reparaste eu uso muito aqueles cavaletes e eu escrevo muito para que eles associem a necessidade deles utilizarem a escrita para representarem, eles fazem muito o uso da escrita inventada, e agora eles também começam a tentar a escrever como nós, como têm 5 anos, vão buscar livros e copiam palavras dos livros, perguntam-me o que quer dizer aquela palavra quando não conseguem ler, tenho algumas crianças que já conseguem ler, não sei se será por conta do meu trabalho, se tb há algum trabalho feito pelos pais, mas já tenho crianças que já conseguem ler um registo corrido, alguns vão soletrando, mas nada forçado, é algo que surgiu naturalmente devido aos estimulos que lhes fomos dando".

3. De que forma a literatura para a infância pode promover o desenvolvimento da criança?

"Eu acho que é basicamente nestas vertentes que eu te fui falando, na aquisição de novo vocabulário, na estruturação do discurso, na capacidade de compreensão da informação que é transmitida, a nível da transmissão de mensagens, depois eu acho que é transversal, porque a literatura para a infância e a linguagem, nós conseguimos articular com as diferentes áreas de contéudo, porque há ali uma transversalidade, podemos trabalhar na sequência de uma história, ou de um poema ou de uma canção, surge uma actividade plástica, uma actividade a nível da expressão motora e dramática, estas áreas todas...acho que as conseguimos interligar através da exploração de um livro ou de um texto não tem que ser obrigatoriamente um livro".

4. Mantem-se actualizado(a) sobre as últimas publicações destinadas ao público infantil? O que pensa das últimas publicações?

"Vou com frequência adquirindo livros para trabalhar com eles....com as minhas crianças, vou tentando ir não só a Fnac mas abriu uma livraria nova em Espinho, que eu gosto muito, a "Histórias Desenhadas" que tem lá alguns livros diferentes que eu gosto de explorar (...) acho que nos últimos anos acho que foi um boom de livros, mas nem tudo com qualidade, acho que tem de haver ali uma triagem bem feita dos livros, sinto muito que os pais têm alguma dificuldade na selecção dos livros, há ali uma selecção menos ajustada dos pais dos meninos, tento alertar para que seleccionem livros do PNL, ali há uma orientação de livros com alguma qualidade, regra geral a maior parte dos livros que me aparecem são muito maus, os meninos trazem livros com muito pouca qualidade, histórias associadas aos desenhos animados que eles leem, com imagens estereotipadas, às vezes também surgem livros de supermercado com qualidade mas são poucos, comprei uma coleçcão do pingo doce com cds, com algumas histórias tradicionais, algumas delas muito giras, a história está bem escrita, não têm ali erros e as imagens não são más, o texto está bem estruturado, e o cd os narradores têm qualidade(...) mas regra geral os livros de supermercado não têm muita qualidade, mas há uma evolução muito significativa, têm se vindo abordar múltiplas temáticas, neste momento não sinto uma falta como sentiria uns anos atrás, cada vez mais há uma consciência...tb acho que há também cada vez mais pessoas da área a escrever, escrevem consoante a necessidade que têm ou sentem dos que estão próximos,sinceramente sinto que há realmente necessidade de fazer uma triagem bem feita, porque de facto existem livros com muita mas mesmo muita qualidade, até eu e ainda bem fico encantada com alguns livros que leio com eles, por exemplo...fazendo uma retrospectiva deste ano, um dos livros que a mim me fascina e quando penso nele me emociona um bocadinho... o livro "A Fábrica das palavras", e é engraçado porque a auxiliar que trabalha comigo, eu conto-lhes imensas histórias e quando contei esta história, no fim da exploração ela disse-me assim: "tu gostas mesmo muito desta história não é Magda?", é que notasse o entusiamo, costumas te entusiasmar a contar histórias, dramatizas e dás uma dinâmica engraçada às histórias", ela notou a diferença, é uma história que te diz muito, não comentei nada mas ela notou a diferença, acho que aquilo passou para os meninos, andamos para ai duas semanas com a história aos trambolhões, o livro andou ali, construimos um placard, não sei quantas explorações que fizemos, acho que é claramente a nossa postura e o entusiasmo com que nós exploramos, quando colocamos amor e entusiasmo no que fazemos eu acho que isso passa para as outras pessoas e acho que naturalmente as contagiamos. Eu acho que o meu grupo em casa, dá-me a sensação que não são muitos os que têm hábitos de leitura mas noto que é uma actividade que eles gostam que eu faça, a exploração de histórias, e às vezes tenho a noção que me estico um bocadinho nas actividades, na exploração que faço com eles, mas sinto que é algo que eles gostam, regra geral estão presentes, receptivos e motivados, não pode passar sem dizerem o que é a capa, a contracapa (...) nem sempre quero fazer aquela exploração mas se eu não disser, eles vão dizer, eles criaram ali uma estrutura, um ritual, foi uma fase inicial, que comecei a dizer para interiorizarem, eles acharam que em todos os momentos que fazemos uma leitura têm de dizer (...) e quando algum deles traz de casa um daqueles livros fantásticos que não diz eles acham estranho, que não é normal aqueles livros não terem o nome do escritor e ilustrador, gostam de mostrar que sabem, quando tivemos no dia mundial do livro uma ilustradora que ilustrou um livro da Alice Cardoso, e eles disseram-lhe as partes do livro "tem uma capa, contracapa" e eu não lhes tinha ensinado a parte das guardas e do miolo e ela ensinou- lhes aquela parte, para mim era suficiente saberem capa e contracapa, eles gravaram a informação que ela lhes deu, algumas colegas desvalorizam mas são detalhes que lhes ficam gravados, que depois fazem toda a diferença, são aquisições que

lhes ficam, não ocupam espaço, se puderem ser feitas precocemente, ficam guardadas no nosso computador".

5. Como os livros da sua infância podem influenciar na escolha dos livros utilizados/lidos na hora do conto?

"Não, são muito diferentes... estava a pensar no livro como um todo, com as ilustrações em termos da realidade não tinham nada a ver, gosto de lhes inventar novos finais para as histórias, gosto muito das fábulas de La Fontaine, tenho a coleçcão toda e vou levando para a sala, tenho um armário onde vou levando livros até não caber mais, depois começo a levar novamente para casa".

6. Partilha/troca opiniões com colegas de profissão sobre os livros que considera mais relevantes para dinamizar na hora do conto?

"Agora é mais frequente, mas eu tenho um gosto na selecção de livros um pouco diferente das minhas colegas, tenho vindo a aperceber-me que temos gostos diferentes, portanto nem sempre os meus gostos se aproximam dos gostos delas, elas fazem outro tipo de selecção, durante algum tempo acho que tem havido menos partilha, como agora houve uma reciclagem na equipa, acho que aos poucos está haver uma aproximação, há identificação maior na forma como trabalhamos, recentemente entrou uma colega ao serviço, e num espaço de uma semana ou duas já trocamos de livros, ela tem 4 ou 5 livros meus na sala e eu tenho 4 ou 5 livros dela na minha sala, tem muito a ver com a identificação, forma como concebemos o nosso trabalho, e os gostos em termos de selecção de livros, eu gosto de um registo menos convencional de ilustração, há quem condicione a leitura pela ilustração e tenho ideia que há ali uma reacção menos boa quando há ilustrações menos esterotipadas, mais alteradas, figuras deformadas, algumas colegas não acham tanta piada. (....) fiquei com uma relação próxima com dois colegas educadores, partilhamos capas de livros, coisas e actividades que vimos, às vezes pedimos ajuda uns aos outros, quando surge um livro ou actividade nova que um de nós descobriu partilhamos (...) não há tanta troca e partilha no local de trabalho porque não há identificação com as opções de trabalho....limita um bocadinho. Como a equipa tem vindo a mudar temos vindo a partilhar e trocar mais, porque há mais identificação".

7. Que tipo de actividades planeia a partir da literatura para a infância?

"Uso muito o recurso às actividades plásticas, outra coisa curiosa, eu detestava artes, eu sempre gostei de quadros e de visitar exposições, fui estimulada pelos meus pais sempre, é um dos meus hobbies, gosto muito de visitar galerias de arte, não tenho jeito nenhum para desenhar, vou-me desenrascando com imagens, fazendo adaptações e montagens para ver se sobrevivo, porque às vezes os meninos pedem-me para desenhar certas coisas e eu vejo-me aflita, mas agora recorro muito a actividades plástica, é uma das áreas que apela mais à criatividade e apela à liberdade de expressão dos meninos, incido muito em actividades de expressão plástica, a nível de expressão dramática, tb vou incentivando bastante, aproveitamos para ir dramatizando as histórias, ou à medida que eu vou contando eu vou dramatizando no lugar, eles vão acompanhando com vozes, gestos, com movimentos de corpo, relacionados com a movimentação da personagem na história, faço também uso da expressão musical, muitas vezes uso ou músicas que acho que podem acompanhar a

exploração das histórias, ou por exemplo a utilização de sons significativos, ter o computador por perto e a certa altura e clicar, estou a lembrar-me da exploração que fizemos este ano da lenda de São Martinho, os sons do rasgar da capa, da trovoada, darmos essa tónica, essa dinâmica na exploração, para marcar a diferença, para lhes ficar na memória".

8. Que estratégias utiliza para promover o contacto com a literatura para a infância?

"É assim o elemento livro é um objecto sempre presente (...) por exemplo, os meninos gostam de trazer tudo e mais alguma coisa de casa, e nós ali temos algumas regras, e uma delas é brinquedos só à sexta-feira e os livros podem entrar sempre de segunda a sexta-feira, o livro pode entrar sempre, às vezes sai-me tudo e mais alguma coisa, mas prefiro que entre na sala qualquer tipo de livro, o hábito de terem um livro por perto, do que não trazerem, é um momento em que são valorizados, em que existe ali um momento destaque, eles apresentam aos colegas o livro, depois eu leio o livro, mas são eles que o apresentam, o livro é deles, nem todas as crianças trazem, mas notei que neste tempo que este grupo esteve comigo que foi um hábito que se foi enraizando, havia semanas que a mesma criança trazia habitualmente 2 ou 3 livros diferentes, e que iamos explorando, também já estabelecemos a dinâmica da hora do conto, em que vieram familiares contar histórias, este ano tivemos no âmbito do projecto Elos de Leitura, então a nossa dinâmica foi convidar os avôs para vir contar histórias, e alguns avós que se disponibilizaram vieram contar a história e deixaram uma história e então enriquecemos a nossa biblioteca, em anos anteriores, quando estavamos na sala dos 2 anos a biblioteca estava muito desfalcada, não havia muitas verbas e eu juntei o útil ao agradável, e convidava os pais para contar uma história e depois deixavam uma recordação que era o livro, portanto tento sempre que o elemento livro esteja sempre presente (...) na creche e no berçário nós temos os livros de pano e plástico, é um elemento que eu faço questão que esteja sempre presente, algumas colegas dizem que nesta fase não faz sentido ter, que eles rasgam e estragam mas eu acho que é melhor ter que não ter sempre, ou que se construam ou que se fotocopiem, já estive numa instituição que não tinhamos verbas e eu fotocopiava, colocava em micas e eles folheavam aquilo, não eram os livros mais bonitos, mas era a oportunidade que eles tinham, acho que a vida sem livros é muito mais triste".

9.Que inter-relação pode ser mantida entre a literatura para a infância e as diferentes área de conteúdo (orientações curriculares para a educação pré- escolar)?

"Costumam dizer que a área pessoa e social é a área transversal, e eu concordo mas eu acho que a área da linguagem tb é transversal, a partir dali podemos recorrer a um livro ou um texto, pode estar sempre presente em todo o trabalho de um educador, acho que pode ser um eixo aglutinador de todo o trabalho desenvolvido".

10. Que papel possui o contacto com a literatura para a infância na aproximação com o código escrito?

"Além de potenciar todos os aspectos mencionados anteriormente, claramente para eles é um desafio e quanto mais nos virem ler e escrever, eles andam sempre à minha volta " que palavra é esta?", depois da exploração eu deixo-os pegar no livro, o livro fica à disposição deles, às vezes acabo por guardar para não os estragarem, mas eles podem ir armário, podem desfolhar e depois voltam a guardá-lo, eles sabem que têm acesso a eles, eu tenho um

bloco preto e faço questão de fazer registos com eles, temos os nossos cavaletes que servem de quadro, e às vezes tiro notas do que eles dizem e eles perguntam porquê e eu explico que temos de tirar notas para sabermos o que temos de fazer, para organizar o nosso trabalho e perceberem a utilidade da escrita para a leitura da escrita e organização do trabalho (...) para perceberes como a instituição valoriza o uso da literatura para a infância, nós andamos a sentir nas crianças problemas de autoregulação, na gestão das relações, resolvemos implementar este ano lectivo o projecto Sarilhos do Amarelo, através de uma história que foi explorada o ano inteiro, fizemos inúmeras iniciativas em que promovemos e trabalhamos múltiplos elementos e aspectos em que os grupos tinham déficit na atenção e concentração, mas ao nivel da gestão das relações e desafios, algumas crianças têm o deficit de auto-confiança e que se foram identificando, aliás a própria história foi feita a pensar nisso e para trabalhar estes aspectos, mais uma prova de quanto consideramos, pelo menos eu defendo e a minha instituição também, de que realmente a literatura é a base a partir da qual podemos potenciar inúmeras aquisições".

11. Como se pode avaliar o trabalho realizado através da literatura para a infância?

"As crianças reportam-se com frequência às histórias, e muitas vezes perguntam onde é que aprenderam determinadas palavras, em que história usei aquela palavras, tenho miúdos que me perguntam isso, acho piada a isso porque não me lembro, porque eu leio tanta coisa que não me lembro de onde saiu aquela palavra e eles dizem "foi aquele animal, aquele personagem que disse aquilo na história tal", olha ficou, o computadorzinho gravou".

12. Que critérios considera importantes na escolha de um livro para dinamizar na hora do conto (ilustração, temática, autor, tipo de narrativa, preço, experiência profissionais e/ou pessoais, etc)?

"A temática está em primeiro lugar, a ilustração para mim também é muito significativa, o tipo de narrativa também o preço não. O escritor é uma referência. Eu costumo dizer, eu exploro muito com eles os livros da Luísa Ducla Soares, e já dizemos que é a nossa amiga Luísa, é significativo, para mim já é um cunho de qualidade, eu nunca compro um livro sem o folhear. Às vezes o livro pode ter uma história interessante, mas quando a ilustração não acompanha, quando não considero que está ao nivel, já me faz às vezes optar por outro livro que trabalhe a mesma temática, que trabalhe o que pretendo mas com uma ilustração diferente, gosto de ilustrações que fujam do convencional, algo que os surpreenda, que haja um elemento que os desperte, algo nós começamos a implementar um projecto da universidade de psicologia do Porto no ano passado, um ao nivel da literacia e outro ao nivel da matemática, mais uma prova que os livros são a base para o resto, nós andavamos com as contagens e então descobri que a Luísa Ducla Soares tem um livro com os números de zero a dez, "Todos no sofá" e tem outro que tem umas ilustrações fabulosas, que fala da personagem de um menino que vai levando não sei quantos bichos para casa, cada um dos animais são feitos com pedras e conchas, não me consigo lembrar agora do nome, são com imagens reais, as crianças deliraram com o livro, aquilo para as nossas contagens foi do melhor, foi um livro que me ajudou a trabalhar no âmbito por exemplo da matématica, ou seja, competências a nivel da matemática e constituiu mais um estimulo, estes livros que acabei de enumerar, são livros que sentia que se não fossemos incidindo (...) que eles iam perdendo, porque começam a esquecer, porque aquilo era uma cantilena a literatura acabou

por ser um recurso fundamental para lançar uma lufada de ar fresco para trabalhar esta temática, uma outra roupagem".

13. A quem pertencem os livros utilizados na hora do conto?

"Regra geral são meus e da minha fornecedora oficial, como eu costumo dizer, que é a Clarinha, uma das minhas meninas, que traz livros muito diferentes, os pais notasse que há ali um... também tem livros estereotipados mas o grosso dos livros dela são diferentes, tem ilustrações diferentes, histórias diferentes, que vão ao encontro do que eu gosto".

14. Dispõe de algum espaço especifico na sala dedicado à leitura/narração de histórias? Caso possua, considera relevante a existência de materiais especificos neste espaço? se sim, identifique os mesmos.

"Eu regra geral começo o dia com uma história, e a partir dali que estruturo o meu dia com eles, e regra geral é a partir de uma história ou um texto exploro portanto, costuma ser na sequência de cantarmos os bons dias, portanto fazemos na área da manta, a nossa sala apesar de ser grande a área da biblioteca não é compativel com o facto de estarem lá vinte e tal crianças sentadas,conseguirmos assim uma dinâmica, o meu recurso regra geral recorro muito ao aparelho de música, aos cds, ao computador se o tiver por perto, a nossa arca da trapalhada, que eu às vezes tenho ao meu lado, e que eu sei que tenho lá algum adereço que antes de contar a história vem ali para a minha beira, que a qualquer momento me posso socorrer dele. Sim é importante ter materiais (...) claro que sim, cada vez mais as nossas crianças têm dificuldades a nivel da concentração e portanto eu costumo dizer que temos de fazer o pino para os motivar, para captar a atenção deles, e a qualquer momento temos que estar ali com o radar ligado, eu estou a contar a história mas como dizia o meu prof. de educação, um bom professor é aquele que varre a sala com os olhos, que está constantemente tipo radar, mas ele dizia varrer a sala com os olhos, eu achava piada, constantemente um bom professor está atento ao que se passa, não pode focar-se apenas numa criança que lhe disse algo, mas tem que estar a ouvir o que a criança está a dizer, tentar dar resposta aqui mas com percepção do que está acontecer lá ao fundo, acho que claramente interiorizei e às vezes estou a falar com as pessoas, estou a ouvi-las mas estou a ver o que se está a passar à volta (...)consigo com essa dinâmica da expressão dramática, puxá-las novamente, também recorro a dedoches, fantoches, uma dança, ou dramatizar uma parte da história, vou ajustando de acordo com a temática (...)".

15. Que papel tem a área da biblioteca e/ou canto da leitura na hora do conto?

"Regra geral as histórias são exploradas na manta e não na biblioteca, não tem grande papel na leitura de histórias, a área da biblioteca é uma área pequena, e há determinados periodos, que quando está bom tempo e como nós temos um espaço exterior bom, e ai reporto-me um bocadinho às memórias da minha infância, que era algo frequente fazer-se e que eu gosto, nem sempre vejo as pessoas fazerem, mas como temos um bom espaço exterior, aquelas sombrinhas das árvores, utilizamos com frequência,sentamo-nos todos, fazemos uma roda grande, costumo fazer no inicio do periodo da tarde, é o periodo que sinto que eles quebram em termos de trabalho, temos um momento cá fora, eles funcionam melhor, do que colocá-los de imediato a trabalhar dentro da sala, há ali uma transição gradual, parece que eles não sentem que estão a "trabalhar" e aquela dinâmica que se cria ali é muito engraçada. (..) A

área da biblioteca não é visitada só para ler livros, acho que a sentem como um espaço (...) há um registo assim mais tranquilo, sabem que é um espaço mais tranquilo, de mais silêncio, às vezes folheam livros, outras vezes ficam ficam a contemplar os livros e o que se passa, tentamos criar um espaço agradável, colocamos uns sofás e uns puffs, para além de ser um momento de relaxamento, às vezes estão a ler um livro e esticam-se ali, com o livro pousado no colo, observar o que se passa, acaba por ter uma dupla função o espaço da biblioteca, eu quero que acima de tudo eles associem os livros a um momento de relaxamento, portanto até valorizo, gosto que eles estejam neste registo mais descontraído".

16. Que objectivos pretende atingir através da hora do conto?

"Como eu te disse (...) para mim é a partir da hora do conto que eu inicio o meu dia com eles, regra geral, são raros os dias em que não partimos dai, e não são sempre os mesmos, portanto nunca tenho só determinados objectivos ao nivel de aquisição de competência (...), serve-me de mote para iniciar uma temática que pretendo trabalhar com eles, por exemplo abordar a primavera, uso determinada história, para mim, na minha cabeça o que faz sentido é usar uma história para começar algo, para para não começar uma actividade de para-quedas, para eles é normal o dia começar com uma história, surge-lhes como natural a actividade que se segue depois de ler a história, tento fazer com que haja um fio condutor entre a temática do livro e a actividade seguinte".

17. De que forma o seu grupo de crianças reage à hora do conto?

"Sim, regra geral são um grupo que se interessa por estes momentos".

18. Como agiria caso percebesse que as suas crianças não demonstrassem muito interesse pela hora do conto?

"Se for preciso interrompo a história e resolvemos a questão em causa, criamos ali uma dinâmica de movimento, o meu grupo funciona muito com dramatizações, relaxamos para nos focarmos na história, sacudimos um bocado, ouvimos música, fazemos uns movimentos para relaxarmos um bocadinho e depois voltam ao lugar e retomamos a leitura da história".

19. A Hora do conto acontece em grande grupo ou também faz a leitura de histórias de forma individual ou em pequeno grupo?

"Individualmente é raro acontecer, a não ser que eles me solicitem a leitura de algo, mas nunca é provavelmente a leitura de uma história, em pequeno grupo sim, especialmente no inicio da manhã ou nos dias em que os meninos têm natação, eu fico com menos crianças e esses acabam por beneficiar um bocadinho, aproveito esses momentos para trabalhar este registo mais individualizado com eles, na rotina diária é complicado criar estes momentos. Portanto, ao inicio da manhã como regra geral tenho poucas crianças, eu entro às 9 horas e até às dez menos vinte, tenho poucas crianças, e então algum chega e traz uma história ou vão ao armário ou à biblioteca e pedem para que eu leia um livro, mas regra geral costumo fazer a hora do conto em grande grupo".

20. Como planifica a hora do conto?

"Regra geral planifico mensalmente, ou seja, divido o meu trabalho em quatro semanas, como se fosse um lençol, em que me organizo e em sequência das temáticas e das competências que pretendo trabalhar ao longo daquele mês, vou ao meu manancial de livros e selecciono as histórias que acho que mais se ajustam aquelas temáticas ou aquisição de competências".

21.Que estratégias utiliza para captar a atenção das crianças no decorrer da hora do conto?

"Modelo a voz com frequência, levanto-me, muitas vezes circulo pelo espaço, bato no mobiliário, sento-me e mudo-me de lugar para me sentar mais próximo das crianças que noto que a atenção está a dispersar, para os motivar para aquilo que estou a fazer, ou às vezes peço ajuda quando sinto que há um elemento que destabiliza (...)há períodos que notamos que algumas crianças estão mais instáveis, e destabilizam um pouco mais, não é sempre ao longo do ano inteiro, mas existem periodos em que notamos que algumas crianças estão mais instáveis, portanto eu peço ajuda....peço ajudantes, são eles que passam as páginas do livro à medida que vou lendo, ou no final da história são eles que vão folhear (...) dou-lhes pequenas tarefas, são eles que as assumem, e então eles sentem-se responsabilizados, então eu consigo anular aqueles comportamentos indesejados".

22. O que faria se contasse com outro tipo de materiais e/ou recursos para dinamizar a hora do conto?

"Sinceramente não sinto, sinto é necessidade às vezes (...) o volume de livros que eu às vezes gostava de ter e não tenho disponivel, os educadores vão sendo criativos e vão arranjando soluções para aquilo que não existe, portanto não sinto tanto essa necessidade, acho que está a ser um esforço por parte da instituição, os livros de qualidade custam dinheiro e nem sempre há disponibilidade para isso, mas há um significativo investimento, mas no volume de livros que eu às necessito nem eu consigo dar vazão, tenho que pedir emprestado, e agora consegui começar a partilhar com algumas colegas, o que também é bom, porque a instituição tem alguns livros mas no volume que eu precisava, secalhar exagero na dose de leituras que faço com eles, não sei (...) eu sinto que é algo que os norteia, que os orienta, é uma rotina, eu acho que as crianças necessitam de rotinas, e eu acho que é uma rotina que resulta bem com eles, é uma dinâmica a que eles estão habituados, é algo que já faz sentido, nas actividades, surgem sem eles terem percepção, surge naturalmente (...) faz parte do nosso papel encaminharmos a análise da reflexão que eles fazem da história e aquilo vai desbocar naquilo que nós pretendemos, na construção da actividade que queremos que eles tenham e de uma forma subtil e não imposta (...) na sequência de termos explorado a história/temática vamos fazer aquilo, tem que haver ali algo, uma coerência, lá por serem crianças pequenas, (...) acho que às vezes existem colegas que não têm tanto consciência disso, por serem crianças pequenas as coisas também têm que fazer sentido, têm de ter alguma lógica, há momentos que também não têm lógica e dá azo ao disparate isso também é bom, também há momentos para isso, mas cairem assim actividades de para-quedas não faz sentido, como por exemplo, a auxiliar que neste momento está a trabalhar comigo e que não está habituada a trabalhar comigo, é alguém que está provisoriamente comigo porque a auxiliar que estava comigo teve de dar assistência noutra sala, ela viu a arca do tesouro que eu tinha desenhado para eles mas que era na sequência da exploração do texto, e ela perguntou-me se era para pintar naquele e eu disse que sim (...) eu distrai-me ou tinha ido fazer não sei o quê e quando

eu olho ela já tinha posto a arca em cima da mesa e tinha começado a pintar com eles e eu disse "Oh Lurdes"...mas tu disseste que era pa pintar...e eu disse baixinho "vais perguntar aos meninos que estão ao teu lado se eles sabem porque estão a fazer isto (...) e eu disse pergunta-lhes... faz o que estou a dizer (...) tu sabes o que vai acontecer, para eles não faz sentido, isto é para surgir na sequência de uma exploração que está a ser feita, eles tem 5 ou 6 anos mas se tu não trabalhares desde cedo.... haver ali uma sequência lógica de apresentação de elementos, isto não faz sentido, têm de haver uma intencionalidade no trabalho que estamos a desenvolver, é normal as pessoas secalhar não estão tão despertas para, mas eu sou um bocadinho chatinha, não dou margem a quem trabalha comigo, as coisas não podem cair de paraquedas, como nós que queremos lógica para as coisas, os meninos também têm de ter lógica no que vão fazer, tem que ter sentido, na nossa área ainda há muita gente na nossa área que ainda não sabe muito bem o que está a fazer, têm muito boa vontade, eu percebo a vontade mas não saber o que está a fazer, depois vou ter de enquadrar isto de outra maneira (...) Foi um trabalho que claramente foi para o lixo... era um efeito surpresa que queria ter e já não foi nos moldes que eu queria, já foi um registo menos valorizado, porque a minha ideia da arca era depois eles colocarem os barcos de papel que seriam feitos por eles a sairem da arca como se fossem o tesouro da arca (...) aquilo caiu-me tudo, quase que me vinha ao de cima o meu mau feitio, foi sentir que te arrasaram o trabalho que tu querias fazer e as pessoas nem pensaram no que estavam ali a fazer".

23.Que sentimentos a hora do conto provoca em si e nos seus alunos? Possui alguma experiência marcante durante ou após a leitura de um livro na hora do conto?

"Sim, são múltiplos sentimentos e emoções que as histórias nos proporcionam, não só a mim mas também a eles. Sinto também que a leitura das histórias ou a forma como as exploro ou eu as conto, como as vivencio com eles, acho que também os contagia com as emoções tanto de alegria como de revolta perante o comportamento de algumas personagens, que eu faço questão de dar ênfase, para que eles percebam que o quão é desajustado determinado comportamento, perceberem que aquilo não é um modelo de caminho, acho que as histórias são riquissimas para isso, porque nos proporcionam o contacto com a realidade, percebemos as consequências de determinadas acções e passar-lhes passar também mensagens, de forma implicita e não muito denunciada, até muitas vezes fazemos uma reflexão conjunta, regra geral após a leitura da história fazemos uma reflexão relativamente ao comportamento ajustado ou desajustado das personagens, ou os desafios com que eles se deparam, a posturam que eles adoptaram para superarem desafios, e eu acho que para o meu grupo e claro para as crianças em geral, realmente o reverem-se nas personagens e muitas vezes as situações que são descritas nas histórias são situações que eles vão vivenciar mais tarde ou mais cedo ou que até estão a vivenciar naquele momento e portanto eu acho que são de uma riqueza imensa e eu recordo-me com frequência acontece-nos isso (...) de às vezes me emocionar porque estou a ler ou me entusiasmar ou ficarmos tristes com determinado acontecimento e tenho noção de às vezes ficar com a voz um bocadinho embargada e começar a olhar assim à volta e ver alguns meninos ficarem com uma lágrima no canto do olho e eu sentir que os emocionamos, e perceber que a partir dali, regra geral, tirando algumas excepçoões que acontecem e em que a história é explorada e fica por ali, regra geral eles estão sempre à espera de uma continuidade da exploração, não se resume só à leitura, senti que eles já estão a querer partir para a etapa seguinte e uma das histórias que já te falei em momentos anteriores, uma das histórias que me marcou neste ano lectivo e eu sinto que também marcou o meu grupo foi a "A grande fábrica das palavras" e foi logo uma

sugestão deles, haver ali um registo, a vontade de haver um registo de continuidade (...) depois no dia a seguir sem eu pedir nada, houve uma série de crianças que trouxeram bocadinhos de folhas, folhas recortadas, palavras que procuraram em revistas, palavras que eram significativas para eles, ou tentaram reproduzi-las ou trouxeram recorte (...) noto que isso realmente passou para eles, acho que criar-lhes, deixar-lhes esse bichinho, esse gosto por dar continuidade à história (...) em muitos momentos identificam-se com as personagens (...) e fazem questão de dizer "olha este comportamento, eu às faço isto" ou falam em causa própria ou falam de algum amigo (...) outro dia exploramos e falamos de uma história chamada "O lobo chau chau", eu tenho uma criança em que é muito doce mas ao mesmo tempo tem dificuldade em gerir frustrações, quando os amigos não querem brincar com ele, ou quando as coisas não vão no sentido que ele quer, ele fica transtornado, desregula-se completamente, não adianta ninguém falar com ele, depois diz que ninguém gosta dele e então fomos buscar um bocadinho à história e um ou dois amigos que lhe disseram: oh menino x, estás a ver o lobo apesar de ninguém querer brincar com ele, mas ele não desiste, ele vai procurando sempre outros meninos para brincar e momentos para estar feliz, às vezes está triste como tu estás mas passa à frente, achei piada sem eu dizer muita coisa, mas fiz questão de dar ênfase aquelas partes da história, claramente um dos intuitos era direccionar a mensagem para algmas crianças, mas achei piada alguns meninos naturalmente lhe direccionarem a mensagem, ele próprio já estava a perceber também que a mensagem era para ele, não olhei propriamente só para ele, mas conhecendo-o bem como o conheço, que o conheço desde os 5 meses, portanto conheço-o bem, ele próprio já estava com uma expressão, isto é para mim, e achei piada dois ou três meninos também lhe direccionarem a mensagem. Portanto acho que isto é um espelho realmente das múltiplas potencialidades das histórias".

24. Que faria uma situação em que percebesse que os seus alunos não entendiam a história/conto?

"Eu regra geral sinto que há momentos em que eles não estão a perceber mas eles também fazem questão de me dizer "não estamos a perceber", eles param-me, regra geral, eu criei esse hábito com eles, eles param-me nos momentos quando não estão a perceber, também sinto quando não estão a correr tão bem, mas eles estão habituados a que eu lhes explique e eu às vezes também o faço para os testar, avanço um bocadinho o texto e sei que tem ali duas ou três palavras que eles não vão perceber muito bem, dou assim uma margem para ver se eles questionam, acho que é visivel, quando não estão a gostar ou a perceber eles manifestam logo, se eu tiver dúvidas passo a ter certezas porque eles verbalizam essas necessidades, são raras as crianças que não o fazem".

25. Algum aluno (a) seu já se projectou em alguma história narrada durante a hora do conto?

"Sim, com frequência. Por exemplo, dou-te um exemplo concreto, a história dos "Sarilhos do amarelo", que fui explorando durante todo o ano lectivo, com frequência eles diziam "olha esta personagem está a fazer como eu, ele também está a fazer x ou y, e depois corre-lhe mal como me corre a mim" eles assumiam, reconheciam a similiaridade do comportamento deles com o das personagens e o resultado menos positivo ou mais positivo consoante o comportamento".

26. Que tipo de prolongamento didáctico realiza após a sessão da hora do conto (exemplos: reconto oral, expressão plástica, motora, musical, dramática, mapas de histórias)?

"Com frequência fazemos o reconto oral, muitas vezes peço-lhes a eles para recontar a história, eles recontam a história em cadeia, um a um vai contando um pormenor da história, para que todos participemos, também dramatizamos no lugar (...) fazemos a dramatização com acessórios, muitas vezes como há ali uma rotina mais apertada e condicionada, fazemos gestos, entoações diferentes de voz das personagens, eles vão colaborando (...) fazemos a nivel plástico, dou muita continuidade às histórias com a parte plástica, porque é uma forma dos motivar, porque tirando uma parte significativa do grupo não gosta muito da parte plástica, especialmente da parte de desenho, por isso tento associar o desenho com o recorte, colagem, com materiais para depois os motivar para a dita actividade, portanto fazemos isso com frequência, também faço uso de músicas que associo ou durante o periodo da leitura ou às vezes fazemos também uma exploração que também acho que faz sentido associar à dita história, inventamos pequenas danças, fazemos danças de roda, a nossa sala está um bocadinho cheia e para rentabilizar o espaço dançamos à volta das mesas, seleccionamos algumas músicas que eu acho que se ajustam à exploração da história, vão criando passos e movimentos diferentes, a parte expressiva, também apelamos a esse lado...a essa vertente".

27. Como se sente hoje em relação ao uso da literatura para a infância em relação ao inicio da sua carreira enquanto docente?

"Significativa...até tenho vergonha! Numa fase inicial o tipo de exploração que fazia com eles, não é que neste momento seja brilhante, porque não é, terei muitas falhas e lacunas mas a postura é completamente diferente, também a confiança e segurança também perante um grupo dá-nos um maior à vontade na forma como nos expomos, não há ali uma barreira, um limite (...) numa fase inicial às vezes há ali um receio de cair no ridículo, no exagero (...) neste momento não, tanto a eles como da minha parte damo-nos liberdade para nos expressar-nos e eu acho que isso cria uma multiplicidade de experiências, de momentos e vivências diferentes, às vezes sinto-me um bocadinho palhaço, porque não me hei-de libertar e também proporcionar momentos que eles também se libertem? é mudarmo-nos para outra realidade (...) pelo menos eu tento transportá-los para outra realidade, tento transportar-me a mim, porque se eu também não me transportar também não os posso levar comigo, acho que é um registo de liberdade, de expressar emoções, sentimentos, não haver o receio de assumir uma postura ridicula, menos ajustada, nós trabalhamos com crianças, claro que os temos de saber orientar mas também temos de saber "descer" ao nivel deles, acho que é o que nos proporcionam as histórias, as dramatizações, as danças, acho que tudo isto faz parte de uma amálgama de experiências e vivências que lhes devemos proporcionar, que mais tarde infelizmente não lhes vai ser possivel em outros niveis de ensino".

28. Como se vê no futuro?

"Não sei.....sinto que tenho feito progressos (...) não me sinto a estagnar, o que me deixa bastante feliz, no sentido que há cada vez menos barreiras, crio menos entraves, sinto-me mais livre para explorar as coisas com eles, acho que isso também se traduz em melhores resultados, em crianças mais felizes e mais soltas, menos inibidas e menos aborrecidas, acho que educadores aborrecidos como eu li uma vez, formam crianças muito aborrecidas (...) dar-

lhes liberdade e dar-mos gargalhadas, brincarmos, contar histórias de formas diferentes, contarmos histórias na sala, contar-mos histórias dentro da casa de banho que também às vezes acontece, não tanto de leitura, mas coisas que vivenciamos, irmos para o espaço exterior, sentarmo-nos em roda à volta de uma árvore a contar histórias, isso é o que lhes fica, é o que eles retem, não são as regras, a organização, o saberem colocar as coisas no sitio, mas o registo de liberdade de expressão, que acho que as histórias potenciam e bastante, não sei se reparaste na sala temos um cantinho próximo da biblioteca, tem uma mesa em forma de meia lua encostada à janela, ficam de costas, em frente à janela, muitas vezes sentam-se ali e contam histórias com dedoches, fantoches, ficam menos expostos e dá-lhes uma protecção, cria um recanto de maior segurança, à vontade,podem expressarem-se à vontade com os dedoches e fantoches".

29.Constata mudanças em relação à presença da literatura para a infância na escola desde que começou a trabalhar enquanto docente?

"Noto diferença no cuidado na selecção de livros que são adquiridos, acho que antigamente havia pouca consciência realmente do que eram bons livros e maus livros, é muito subjectivo (...) mas acho que há um cuidado maior em adquirir livros do PNL, avaliar a qualidade do texto, das ilustrações, na instituição onde trabalho acho que há uma maior consciência a esse nível".

30. O que há de melhor e pior....?

"Porque ainda há muito o recurso a histórias com ilustrações estereotipadas e histórias muito básicas, que apelam pouco à criatividade das crianças, sinto um pouco isso, não querendo fazer referência menos positiva ao trabalho dos outros mas mas acho que as pessoas arriscam pouco, e acho que há determinadas temáticas exploradas em livros interessantes mas as pessoas retraem-se, quando as ilustrações também fogem do convencional, acho que as pessoas também se retraem um bocado, e afastam (...) ainda noto isso, mas as pessoas das gerações anteriores à minha, ainda noto muito, secalhar será normal, mas há reticências em relação à novidade, ao diferente e ao novo, há nova roupagem que é dada aos livros e às temáticas".

31. O que fez para que tal acontecesse?

"Eu vou solicitando com alguma frequência livros, vou adquirindo alguns, o orçamento não é compativel, mas como não posso comprar tudo, sempre que é possivel vou sugerindo à direcção, sempre que possivel vou apresentando pequenas listagens, não me posso esticar muito (...) sugiro livros que considero que podem acrescentar algo de significativo ao trabalho que se desenvolve aos meninos, regra geral a direcção acede sempre que há orçamento disponível".

32. Que mais possibilidades e oportunidades vê? A que se deve a existência de problemas para que se tornem realidade?

"Acho que neste momento a direcção tem uma postura semelhante à minha, e isso também a mim me traz algum conforto, porque têm a percepção da urgência de determinados materiais, acho que há uma sintonia de postura e perspectiva das coisas, isso está a fazer-nos evoluir.

Depois há algumas contingências, a nivel financeiro, que não nos permitem adquirir material com a rapidez e celeridade que queriamos mas aos poucos vamos enriquecendo as nossas bibliotecas, acho que é positivo".

33. O que é necessário para conseguir atingir os objectivos propostos (existência de materiais/recursos; visitas a bibliotecas, de escritores)?

"Acho que todos os exemplos que deste são significativos, acho que não nos sai tudo da nossa cabeça, temos que observar e ver muitas realidades, e vivenciar e utilizar materiais diferentes, o facto de ter muitos materiais não quer dizer que se faça para mim um bom trabalho, acho que um educador tem de ser uma pessoa criativa e crie momentos e vivências com muito pouca coisa, é possivel criar momentos de magia, acho que é possivel, acho que acima de tudo vivenciarmos novas experiências, proporcionarmos às crianças vivências de novas experiências, irmos a bibliotecas, nós temos feito isso, convidamos escritores (....) há um entusiamo associado, claramente há, regra geral as crianças pedem aos pais, nós à partida quando também quando seleccionamos um escritor, temos em atenção às obras dele, regra geral as obras ficam exposta e normalmente os meninos pedem aos pais para adquirirem aqueles livros, para nós é uma forma subtil de também introduzirmos mais uns livros de qualidade lá em casa".

34. Já sentiu necessidade de criar histórias por não conseguir encontrar histórias sobre temáticas especificas?

"Sinceramente não noto, uns anos atrás notava neste momento não, há uma oferta tão grande, não tenho sentido isso".

35.Considera necessário alterar a forma como realiza a hora do conto dependendo dos grupos de crianças com quem trabalha?

"Sim, claramente, tenho que utilizar recursos diferentes, o tempo de permanência no espaço da manta, que é regra geral o espaço onde fazemos a exploração da história com alguns grupos (....) com este grupo eu conseguia estar uma hora sentados, tinhamos um momento ou outro um bocadinho mais dificil, mas era um grupo que conseguia manter-se focado e atento por bastante tempo e às vezes até me distraia na exploração com eles, porque eles iam me dando margem para que continuasse a fazer a exploração, mas claramente já tive e no próximo ano vou ter um grupo um bocadinho exigente a esse nivel e claramente estou a pensar como é que vou reajustar algumas estratégias de exploração de histórias porque já tenho o feedback da minha colega que esteve com este grupo durante estes anos, e o grupo dela....(...) o grupo dela... estas crianças têm dificuldades de atenção e concentração, portanto tenho de fazer reajustes, o tempo de a permanência na hora do conto tem de ser mais reduzido, e o tipo de exploração mais dinâmica para conseguir de alguma forma cativar, focar naquilo que realmente interessa (...) o meu grupo era muito interessado, podiam estar menos despertos para outras actividades mas o momento da hora do conto para eles era um momento significativo, que eles gostavam, traziam livros de casa, como já te disse pediam para ler determinadas histórias mas também tinham um registo de seleccionar, eu não podia ler mais do que uma ou dua vezes a mesma história, tinham que ser outras, dificilmente aceitam que repita a mesma história, eles acharam que eu não devia explorar outra vez, até havia um registo de guerrinha (...) não queriam que explorasse a mesma

história mais do que uma vez, eles achavam que o meu manancial de histórias era infinito, eu explicava que tinha um limite de livros, regra geral queriam um registo de novidade, era a maior dificuldade que eu sentia com este grupo, queriam sempre mais, acho que fui eu que os instiguei a que isto fosse assim".

36. Reflecte sobre o trabalho desenvolvido? Pensa em formas de melhorar a hora do conto?

"Sim, vou tentanto reajustar, todas as observações que vou fazendo nas visitas à biblioteca ou os workshops onde vamos estando, Vou tentanto estar ali tipo esponja, absorver novas abordagens e registos para tentar integrar nas minhas explorações, para diversificar um pouco, para não os saturar, mas sempre que possivel tento estar atenta possivel, para "roubar" um bocadinho de cada uma deste tipo de experiências que vou observando, há contadores brilhantes, portanto se puder absorver alguma coisa do que vou observandoacho que só enriquece o trabalho que posso desenvolver com os grupos que me passam pelas mãos".

37.A partir de onde pensa conseguir aprender mais sobre como melhor a sua prática docente no que diz respeito à hora do conto e promoção de hábitos de leitura?

"Onde posso ir beber acho que já te respondi (...) ainda agora.... tenho de investigar novos materiais, novos livros, viajar no meio dos livros, ver até aonde me levam em termos de possibilidades de exploração, não podemos pegar num livro e dizer vou contar esta história amanhã, aquilo tem que ser amadurecido, eu às vezes ando dias a fio a amadurecer como vou explorar aquilo, de que forma, interessa-me aquela temática, tudo bem, quero explorar mas como a vou explorar? porque existem sempre múltiplas potencialidades (...) naqueles livros, ando ali uma semana ou a mais a moer aquilo, como vou ou o que é que vou fazer? peço opinião, tenho tido sorte, a auxiliar que está comigo é uma pessoa muito dinâmica e às vezes sugere-me coisas, vai buscar ideias de explorações que fiz antes, e diz-me:"e se fizesses assim? há ali um registo de equipa que eu gosto, ela às vezes também me ajuda em impor uma nova dinâmica na exploração (...) a minha equipa, espero que seja a mesma auxiliar no próximo ano, é alguém com que me identifico em termos de trabalho, não tenho de dizer muita coisa, é uma pessoa que participa, não tem um registo passivo, não me desgasto tanto na exploração porque ela também intervem de forma muito ajustada, portanto gosto, há ali um registo de intercambio, quem está ali na actividade sou eu, é a mim que me compete (...) mas é uma pessoa que participa activamente (...) é uma pessoa que gosta muito de histórias, pede- me muitas vezes para levar os livros para casa para explorar, reler, ver as ilustrações, não é muito comum, gosta de ver as ilustrações, acho que lhe passei o bichinho, chamo-lhe atenção para as ilustrações mas também é uma pessoa que tem gosto naquilo que faz, as duas coisas associadas dá muito bom resultado (...) Isto realmente é trabalhar em equipa, na minha vida profissional em mais de dez anos, já tive muitas equipas de trabalho mas é a primeira pessoa que realmente está em sintonia comigo, que percebe aquilo que pretendo trabalhar, os obejctivos que estão implicitos nas actividades, também faço questão de fazer um apanhado com ela, daquilo que pretendo trabalhar, aquilo que não foi conseguido, tento que façamos sempre que possivel reflexões sobre o que está ou não a resultar, como podemos reajustar, tanto na minha postura como na dela, acho que só assim podemos obter melhores resultados".

38.Como pensa continuar a melhor ou aprender em relação à dinamização da hora do conto, uso da área da biblioteca e literatura para a infância?

"Continuar a ler muito, espero eu ter orçamento para continuar a fazer muitas viagens, porque acho que as viagens também nos trazem novas vivências e também apelam à nossa criatividade (...) gosto de visitar livrarias e trazer livros, às vezes vejo-me aflita porque não consigo traduzir (...) há tempos trouxe um livro italiano (...) adorei as ilustrações, mas não consegui traduzir, apanhei a ideia geral da história,mas gostei tanto das ilustrações que trouxe o livro (...) não fui rigorosa na exploração .(...) Gostava de fazer uma formação sobre a dinamização de histórias, outro dia vi uma exploração do Som do Algodão, volta e meia elas dinamzam umas sessões, porque vi uma exploração feita por elas sobre uma história da Sophia de Mello Breyner, a forma como associaram a história à música, fazem múltiplas explorações, utilização de tecidos e instrumentos, pelo meio das crianças e das familias, achei um registo mágico que criaram com muito poucos elementos, vai ao encontro do que disse ao pouco, criaram ali uma dinâmica, só me falta aprender a tocar viola, acho que sou afinadinha mas gostava (.....)".

39. Considera necessário realizar formação na área da literatura para a infância e dinamização da hora do conto?

"Sim, acho importante saber seleccionar melhor os livros (...) acho importante inovar, aprender mais, a nivel da exploração e dramatização da história, existem pessoas muito capazes através das quais poderia absorver mais informação (....) a esse nivel gostaria de fazer um investimento, mesmo a nivel da expressão dramática, acho que ainda se continua a fazer apenas exploração a nivel da literacia e da matemática, mas acho que a este nivel também há necessidade de ter formação, acho que futuramente vou sugerir à direçcão uma formação na área da dramatização, acho que nos faria bem uma reciclagem a esse nivel, acho que nos acrescentaria algo mais".

40. Se tivesse possibilidade em que tipo de formação gostaria de investir?

"Gostaria de fazer como já te disse, neste momento a nivel da expressão dramática, e também a nivel da exploração de histórias, aprender novas dinâmicas e roupagens que poderiam ser dadas com materiais ou abordagens muito simples, gostaria de fazer,estou em falha (...) vi algumas interessantes na Ese mas por uma questão de logistica não tem sido fácil em termos de horários mas gostaria de fazer, acho que a reciclagem no nosso curriculo enquanto educadoras naquela instituição deveria ser neste momento".

Entrevista: Tuxa Santos

1.Dimensão Pessoal Trajectória Pessoal Infância

Lugar e data de nascimento (aspectos relacionados com a infância);

"Nasci em Braga, 13 de julho de 1969, no hospital de S.Marcos,1ªfilha,1ºneta,1º sobrinha".

Local de residência (descrição da casa e meio envolvente);

"Vivi em vários locais da cidade até vir para Gaia com 12 anos. As casas foram crescendo conforme a família crescia, somos 3 filhos do 1º casamento do meu pai. Recordo-me de todas, exceto do 1º de onde saí ainda bebé. Tínhamos uma vida equilibrada, vivíamos bem, todas as casas eram confortáveis, com boas condições. Partilhava quarto com o meu irmão, nem dois anos fazemos de diferença, depois com a minha irmã. Cada um teve sempre o seu espaço, as suas coisas. Os vizinhos eram simpáticos e à medida que crescíamos fomos fazendo amigos. O espaço envolvente permitia brincadeiras no exterior, Braga era uma cidade tranquila. Brincávamos todos juntos (em casa ou na rua), os mais velhos tomavam conta e ensinavam os mais novos, sob a vigilância de um avô que vinha até à rua ou das mães que da janela vigiavam os nossos movimentos. Muitos jogos tradicionais, bicicleta, patins e até carrinhos de rolamentos …espaço não faltava!".

Pessoas (com quem convivia: familiares, amigos, etc);

Vivi sempre com os meus pais, embora passa-se muito tempo com os meus avós maternos e algum com os paternos. Convivíamos muito e dávamos todos bem. Fui até entrar para escola e depois sempre que possível, a companheira do meu avô materno. A ele devo o meu gosto por café, conhecer sítios que nunca mais esqueci e conviver com os amigos. Amigos, ainda tenho alguns dessa altura com quem comunico pelo facebook e com quem convivi mesmo depois de vir para Gaia sempre que ia de férias para Braga para casa o do meu avô.

Breve biografia do Pai (profissão, personalidade, hábitos de leitura);

"Nasceu em Gulpilhares e foi para Braga com a mesma idade que eu vim para Gaia, estudou e trabalhou ao mesmo tempo. Tirou um curso técnico na Escola Industrial e Comercial de

Braga ligado à construção civil ,não me recordo a designação correta. Não seguiu estudos porque já tinha um bom emprego na área que queria com o desenhador e passado uns anos montou a sua própria empresa. Extrovertido, comunicativo, trabalhador e muito dedicado à família. Lia o jornal diariamente e livros ligados à sua área, ainda existem alguns na sua casa actual.

Breve biografia da Mãe (profissão, personalidade, hábitos de leitura);

"Nasceu e faleceu em Braga. Estudou na mesma Escola que o meu pai mas um curso ligado às artes, não prosseguiu estudos porque quis seguir Belas Artes e os meus avós, os tempos eram outros, não a deixaram vir estudar (sozinha???) para o Porto. Mais introvertida que o meu pai, simpática e educada como ele, trabalhadora (trabalhou no negócio dos meus avós desde que deixou de estudar) muito dedicada à família também. Os dois bons ouvintes e conselheiros, quer da família quer dos amigos (de todas as idades). A minha mãe lia tudo, daqui vem o meu gosto pelos livros e o hábito de ler, havia sempre livros em minha casa!".

Identificação de hábitos de leitura (livros favoritos, com quem e quando começou a ler, local para a leitura de livros);

"Livros existiram sempre na minha vida, desde dos de pano até que comecei a ter de papel. Acho que comecei a ler sozinha e a pedir livros desde muito cedo, pedido que era satisfeito. Ainda tenho o 1ºlivro, que me lembro de ir comprar à livraria com o meu avô materno, uma versão do Capuchinho Vermelho, depois vieram mais histórias tradicionais e de acordo com a época, Anita, Enid Blyton Condessa de Ségur até que aos 10 anos descobriram que lia Júlio Dinis pois existia uma coleção de autores portugueses na sala lá de casa…qualquer lugar servia para ler desde que houvesse livro!".

Influência dos livros (lidos) na construção da sua personalidade. Primeiras experiências escolares

"Porque gostava de ler e era uma leitora compulsiva, ao ponto de os mais pais nas férias de verão, terem que me fechar e regulamentar as leituras pois os livros eram lidos de rajada até altas horas da manhã e isso para uma criança de 10 /11 não é situação ideal! Acho que me tornei muito observadora, imaginação q.b., um nadinha introvertida (nesta fase para estar bem era sozinha a ler …companhia preferida livros!!! Os livros fizeram com que não tivesse

dificuldade em escrever, fazer pesquisas, ser um a mente aberta, que gosta de viajar ,descobrir e facilidade de comunicar, quando consegui superar a vergonha! Acho que depois de tantas histórias, aventuras, heróis e heroínas consegui ir buscar o que mais me interessava e o melhor de cada um deles".

Que tipo de sentimentos consegue recordar no que diz respeito ao jardim de infância e escolas frequentadas?

"Entrei para o jardim com 3 anos, era um colégio particular lembro –me que os primeiros tempos não foram fáceis porque estava habituada a outras rotinas, porque gostava mais da sala dos grandes do que da minha e criei mais empatia com a educadora (que era a diretora do colégio) desta sala do que com a da minha. Aquilo que os grandes faziam interessavam-me do que aquilo que acontecia na minha sala, talvez fruto da situação de ser sempre tratada como uma menina grande e pelas caraterísticas da minha personalidade calma, responsável e independente apesar de ter sempre ajuda por perto… gostei sempre de fazer as coisas sozinha. Resultado fui para a sala dos grandes e tudo começou a correr melhor aprendi canções, jogos que ainda hoje utilizo e as histórias que ouvi levaram-me posteriormente a ir procurar os livros… do recreio que tinha umas casinhas engraçadas, da quinta à volta e do lago dos patos onde vi uma grande cobra e corri a avisar porque hà dias que a empregada da quinta andava a prevenir as educadoras para terem cuidado! Nunca gostei de cobras mas nesse dia consegui dar o alerta para resolverem a situação! Esta primeira experiencia foi positiva e quando vou a Braga e passo na rua do colégio olho com saudade e simpatia, foi o início do meu percurso escolar. No ano seguinte, por influencia da minha avó materna e madrinha fui para um colégio de Freiras, sala dos grandes, ,início cauteloso e um bocadinho desconfiada, mas rapidamente tudo entrou na normalidade fiz novos amigos, recordo-me das sessões de cinema, que aminha sala tinha muito material Montessori, que identifiquei posteriormente ,adorava as pinturas e um recreio que não tinha grandes brinquedos mas dava para correr e saltar à vontade. Encontrei aí uma amiga que me acompanhou até ao final do 1º ciclo a Sandra, razão pela qual quis chamar Sandra a minha irmã do meio. No ano seguinte tive vaga no colégio onde a minha mãe também tinha andado e fui para lá com a Sandra, andei no Colégio Teresiano dos 5 aos 11 anos. Adaptação rápida, fiz amigos com facilidade, alguns eram filhos de amigos dos meus pais. Aqui aconteceu de tudo um pouco, os meus irmãos foram também para lá logo que tiveram idade mais uma vez papel de irmã mais

velha assumido até porque o meu irmão não era uma criança fácil, o que eu tinha de sossegada ele tinha de traquina e era muita vezes chamada para se conseguir que ele deixa-se de fazer as suas tropelias e afins, a mais nova era mais calma. Neste colégio fiz de tudo um pouco além de um percurso escolar normal, era uma aluna razoável, aprendi a ler rapidamente e como lia bem fui muitas vezes chamada para o fazer quer na capela (colégio de freiras),quer em eventos e festas. Aprendi música, toquei flauta e piano, joguei badminton como atleta federada, descobriram que apesar tímida tinha queda para o palco aos 5anos declamei sozinha um poema sobre uma boneca na festa de final de ano, no ano seguinte fui o Capuchinho no musical que realizamos (lá voltou aminha 1º história entrar na minha vida, foi fácil de fazer? Sim porque sabia a história de trás para a frente a cantar ou a declamar não havia problema!).Devo dizer que também fazia parte do coro do colégio. Os meus pais confiavam muito na directora do colégio e na sua equipa, o meu pai fundou a associação de pais deste colégio que também organizava atividades e dava os 1º passos na participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos, tempos que começavam a ser mais abertos e diferentes. Fiz muitos passeios neste colégio inclusive a Itália,15 dias pela 1º vez sem pais, para a beatificação do fundador do colégio, uma espécie de prémio pelo meu comportamento, percurso escolar dos meus pais e da directora. Sentimentos daqui guardo os melhores porque havia amizade, carinho, respeito, ordem, disciplina q,b. método, organização ,trabalho e , porque também foram elas, freiras, que me acompanharam e apoiaram quando a minha mãe faleceu, gratidão. Evidente que houve alguns constrangimentos e os habituais stress escolares, mas quando olho para trás sei que estão bem resolvidos na minha cabeça ajudaram-me a crescer e formar como pessoa, pois é preciso habituar-nos a lidar com as dificuldades e superar barreiras".

Consegue recordar algum professor em especial?

"Quase todos pois cada um contribui para aquilo que hoje sou de forma diferente a maioria de forma positiva, outros para dizer não é por aqui que quero ir, não me revejo nisto. Nesta fase da minha vida destaco a directora do 1º colégio e minha educadora: amiga calma, atenta a tudo e sempre pronta apoiar. A directora do Colégio Teresiano, que também foi minha professora no 5º e no 6ºanos, pela sua postura, tom de voz suave mas eficaz sempre que necessário, pela forma como tratava e lidava com os pais, os alunos de qualquer idade, professores e outras freiras, responsável, compreensiva, amiga mas exigente sempre que

necessário. A minha professora de 3º e 4º ano, que já tinha sido professora da minha mãe, era uma pessoa um nadinha temida por todos, quando se zanga as coisas ficavam negras, mas por outro lado tinha uma cultura basta, boa professora muito exigente, "obrigava-nos a ler" para mim não era obrigação fazia-o por gosto, todas as semanas reservava um tempo para lermos os livros da biblioteca da sala e/ou outros que quiséssemos levar ou partilhar , fazia muitos ditados e foi assim que rapidamente deixei de dar erros pois havia castigo a partir dos 2 erros…mas por todas as exigências e regras que tinha ensinou-me a não desistir e superar dificuldades pois quando via os alunos empenhados fazia tudo para que aprendêssemos e tivéssemos bons resultados ,defendia os seus meninos de tudo e de todos! Fiquei muito triste e senti muito quando as minhas amigas de Braga me avisaram que tinha sido atropelada e mais tarde veio a falecer. Outra professora foi a de Português do 5º e a 6ºanos, freira bem disposta alegre, cantava como um anjo, alentejana de Elvas… era uma mente aberta para a altura, nas suas aulas além da matéria falava-se de tudo. Conseguiu por –nos a todos a escrever a a ler, criamos a biblioteca de turma, com livros que levamos de casa e ouros que fomos buscar à biblioteca do colégio, funcionava como um biblioteca normal, havia todos os meses um bibliotecário responsável .Foi ela que descobriu e chamou a minha mãe á escola, após nos pedir no 5ºano uma carta para Dia do Pai , que eu sabia que o meu pai guardava um segredo que não queria contar(tinha que ser operado ao coração).Foi esta carta que "obrigou" o meu pai a pôr a família ao corrente do que se estava passar".

É possivel relembrar livros que o tenham marcado? (recorda sensações)?

"O Capuchinho Vermelho porque sinto admiração por aquela menina que desobedece (eu era obediente) fala com alguém com alguém por quem sente receio, eu era tímida e depois consegue fugir e tudo acaba bem (é sonho de qualquer criança); Os Cinco, As Gémeas Enid Blyton . (no geral) – adorava ser eu a fazer tudo aquilo, a conhecer e viver naqueles sítios, a partilhar aquelas aventuras com os meus amigos…(...) Anne of Green Gables, lia aquele livro volumoso num ápice porque adorei a personagem, com quem senti alguma empatia, tinha perdido a minha mãe, era boa aluna, mas tudo aquilo se passava numa época e num mundo muito diferente do meu. Era uma história mais pesada, densa que as outras que lia habitualmente com uma personagem parecida comigo nalgumas coisas mas que simultaneamente fazia coisas que eu jamais teria coragem para fazer".

Recorda algum momento ou experiência que tenha sido marcante e que o tenha motivado a que no futuro deseje trabalhar a literatura para a infância enquanto docente?

"Não me estou a recordar de nenhuma em especial desta época mas como já disse o facto de ter crescido com livros fez com que eles estejam sempre presentes na minha vida e eu acabe sempre por leva-los para a minha sala, não imagine uma sala sem livros, sem um tempo para ler e manusear, fazer visitas a bibliotecas ou arranjar formas de estarem com escritores/ilustradores".

Que tipo de espaços dedicados à leitura podiam ser encontrados na sua escola/jardim de infância? (actividades desenvolvidas)

"Em todas as salas onde aprendi e estive havia livros, como referi anteriormente havia tempo primeiro para ouvir depois para ler, fazer desenhos das histórias e mais tarde resumos e recontos. Já havia canto da leitura, biblioteca de sala, as instituições tinham biblioteca, os livros eram vistos como instrumentos de trabalho ou de lazer".

Fale-me sobre os seus hábitos de leitura (que tipo de livros gostava de ler, tinha por hábito visitar e/ou requisitar livros na biblioteca escolar ou municipal)?

"Já fui referindo alguns, a Verbo dominava o mercado e na altura tinha muitas colecções, umas mais infantis onde estava a Anita, a Biblioteca Verbo que revia alguns clássicos, histórias maiores e algumas adaptadas para a infância recordo-me do "Dia feliz "Pearl S. Buck se a memória não me falha. Havia também a Editorial Notícias com as colecções de aventura mistério. Foi também nesta altura que comecei a descobrir autores portugueses nomeadamente Sophia de Mello Breyner, Odete Saint – Maurice (Brincos de Princesa, Três Anõezinhos e a seguir vieram os seus livros juvenis) e como já disse Júlio Dinis, eu lia tudo o me chegava às mãos. Os livros que li eram comprados, emprestados mas frequentava a Biblioteca Municipal que ficava junto do negócio dos meus avós, tinha a sala infanto- juvenil logo junto à entrada onde eu ia muitas vezes ler com alguns amigos, não requisitava podia voltar sempre que queria".

Que tipo de influências tiveram as suas leituras nas suas aprendizagens e formação?

"Primeiro, bom vocabulário, imaginação, gosto e facilidade em escrever. Estar na sala de aula e ter que seguir um texto, ler alto, interpretar, fazer uma expressão escrita não era problema…depois o desejo de descobrir mais, quer o significado de algumas palavras, quer o local da história, a época …Ainda nesta fase o professor falava daquela obr , lia-se o resumo que vinha no livro e eu queria saber o resto procurava o livro ou viceversa já tinha lido o livro, ou seja, gostar de ler contribui para eu ser uma melhor aluna, aumentou a minha cultura, ajudou-me a superar dificuldades de forma indireta, enriqueceu a minha vida de muitas maneiras. Ao longo do meu percurso académico o professor dizer tem de ler isto ou deviam ler para…não apresentava dificuldades aumentou a minha cultura, aprofundou conhecimentos depois começar a desenhar o que podia vir a ser mais tarde passou-me pela cabeça o jornalismo, ser escritora".

Considera que os livros lidos nas aulas ou nos tempos livres lhe permitiram facilitar as suas aprendizagens ou até mesmo optar por determinadas escolhas em situações específicas da sua vida?

"Acho que já fui respondendo a esta questão…quantos às escolhas virão na fase seguinte".

Como descreveria este período da sua vida (alegria, frustração, tristeza, descobertas) ?

"Devido ao que me aconteceu, a minha mãe faleceu eu ia fazer 11anos, a doença das minhas avós, o mudar-me para Gaia com 12 anos sobre este período da minha vida eu costumo dizer que tinha uma vida de Princesa com tudo o que é possível para uma criança ser feliz. Assim sendo havia muita alegria, carinho, felicidade e muitas descobertas… pequenas frustrações próprias de quem está a crescer e da idade por alguns disparates ou um dia que correu menos bem. Lembro-me de chorar porque me magoei, por estar doente, por acharem que não devia fazer isto ou aquilo mas não por estar triste".

Adolescência

A transição da infância para adolescência como decorreu? (positiva ou negativa)

"Foi positiva mas implicou uma grande mudança na minha vida. Deixei Braga e vim para

Gaia com 11/12anos.Mudou quase tudo na minha vida…casa, escola amigos, estilo de vida. Foi um período de adaptações. Casa nova mas quarto partilhado com a minha irmã Sandra numa fase em que as diferenças eram notórias, algumas brigas mas que acabavam bem. Quanto à escola, novamente um colégio de freiras mas desta vez feminino…depois de tantos anos no mesmo o início foi difícil".

Fale-me do seu grupo de amigos (actividades desenvolvidas).

"Não conheci ninguém isto apesar de ter uma prima afastada na mesma turma, mas eramos muitos diferentes, mas a turma não era má começamos a habituarmos umas as outras lentamente criei o meu grupo. Eramos 4 muito parecidas naquilo que gostavamos mas com feitios que se complementavam, 2 mais extrovertidas, 2 mais pacatas e caladas (eu era uma delas). Fazíamos um bom grupo, passávamos a vida em casa umas das outras , trabalhávamos juntas e apoiávamos mutuamente na "vida difícil" de qualquer adolescente e na era do telefone fixo…passávamos horas ao telefone".

Hobbies favoritos (desporto, literatura, música, etc).

"*Continuando a vida do grupo…adorávamos cinema, víamos tudo o que estava ao nosso alcance ou sala de cinema ou em casa pois apareceram os videogravadores ,musica foi a época das bandas portuguesas, GNR, Ban, Xutos ,Táxi, Trovante, UHf, Delfins, Madredeus e Rui Veloso …Internacional Duran Duran, Michael Jackson, Madonna,Bon Jovi,Guns`Roses, Whitney Houston e os intemporais Queen Dire Straist, Police, U2, Rolling Stones e Beatles com The Cure e The Clash à mistura. Literatura passei a ler a Verbo Juvenil (Carlota,Patricia e C. Verbo que tinha autores muito variados),chegaram os policiais Agatha Christie e Arthur Conan Doyle e progressivamente outros como Raymond Chandler, John Le Carré, John Grisham,foi tempo também de ler literatura portuguesa Camilo,Eça, Almeida Garret e descobrir a poesia com Camões, Cesário Verde, Antero, Sophia de Mello Breyner, resumidamente tudo o que vinha no livro de Português e solicitava interesse eu li para além disso alimentavam-me o vicio ofereciam-me livros até uma famosa colecção de romances chamada "Coleção Azul " eu li porque a mãe da minha madrasta que a tinha quase toda ma ofereceu…quanto ao desporto, deixei de praticar federada, fiz torneio escolares de vólei , aprendi a jogar ténis ,andar de patins e a natação tornou-se um hobby que fazia com regularidade. Clube, além do meu Braga, o outro do coração o Porto, numa altura em que*

começaram os êxitos e com idas às Antas para ver jogos e tudo".

Professores marcantes? (aspectos)

"A minha professora de história do 7 ao 11º1anos, D. Ermelinda Freitas, porque era um mulher com uma personalidade muito forte mas que amava o que fazia, as suas aulas eram muito participadas porque nos punha a pensar e a viver cada assunto com se fosse contemporâneo…mas também porque falávamos de tudo com abertura, muito exigente mas muito amiga, não havia negativas a História. Esta também era e é uma matéria muito do meu interesse e um hobby, cheguei a dizer que queria ser arqueóloga.., é um assunto sobre o qual li e leio bastante, gosto de visitar monumentos e descobrir sempre mais; D.Amélia ; a professora de português,9,10,11 e francês do 9,uma Senhora com letra grande,casada sem filhos por isso dedicava-se às alunas de corpo e alma,adorava o que fazia ,dava sugestões de leitura,formávamos como pessoas e como mulheres e acompanhávamos em tudo;por último a irmã Maria Amélia, uma freira fora do comum, açoriana ferrenha , mente aberta, estava a doutorar-se em psicologia, dava aulas mas na altura as aulas de religião e moral acompanhou-nos sobretudo a partir do 9ª,escrevia as canções que cantava como um anjo, educava-nos a alma e para a vida, tinha sempre tempo para nos ouvir , estava sempre envolvida em múltiplos projetos ligados à juventude e como a direção da congregação das Franciscanas Hospitaleiras de Maria,a qual pertencia o Colégio descobriu o seu talento levou –a para ocupar um cargo superior logo que acabou o doutoramento".

Alguma vez reprovou? (êxitos ou dificuldades académicas)

"Nunca reprovei, às vezes começava o ano com negativa a Matemática e Físico Química,, vinham as explicações e tudo se compunha. Tive sempre mais facilidade para as letras do que para as ciências daí ter seguido Humanidades e depois ao decidir ir para Educadora e apanhar a transição para curso superior levar, com Matemática em dose dupla, faltavam-me as bases do Secundário, explicações e lá me safei mais uma vez. Foi sempre uma aluna muito razoável mas com boas notas aquilo que mais gostava História, Geografia, Português, Biologia, mais tarde Relações Publicas e Técnicas de tradução. Tenho facilidade em aprender línguas, adquiro vocabulário rápidamente mas não gosto da gramática…falo quase por intuição, escrever é mais complicado mas com o treino tudo se ultrapassa".

Quais foram os seus êxitos e dificuldades durante este período da sua vida (académicas,

relacionais, pessoais, familiares)?

"Como já referi este período dos 11/12 até aos 18 foi uma etapa de muitas mudanças e descobertas olhar para trás acho que tudo evolui positivamente à medida que fui amadurecendo , descobrindo-me a minha própria , superando as minhas dificuldades sobretudo a minha timidez , falta de confiança e a capacidade de arriscar .A minha família mudou , o meu pai voltou a casar, tive mais uma irmã que foi quase uma filha pois separam-nos 17 anos mas com a qual tenho muitas semelhanças pois é educadora ,como eu, e como me diz por "minha culpa"; Acho que a adolescência, não é uma fase fácil do nosso crescimento, há sempre constrangimentos, conflitos internos e externos, um adolescente precisa de espaço mas também de orientação e eu tive isso, faltou-me a minha mãe ,sem dúvida, mas houve outras figuras femininas por perto e a figura do meu pai sempre a rondar e muito presente, é um grande Homem e com uma visão da educação dos filhos muito coerente. Descobri o valor da amizade, do trabalho, da liberdade mas com responsabilidade, do limite mas com a devida explicação, descobri o que realmente gostava e queria seguir. Aprendi a viver numa nova família, num grupo social diferente, numa cidade diferente".

Participou em algum concurso de escrita criativa?

"Não directamente, o colégio tinha um jornal para o qual escrevi alguns artigos que eram escolhidos pela prof. de Português e a directora de turma e depois sujeitos à aprovação da diretora do jornal e sua equipa, diretora pedagógica do colégio, alguns professores e alunas".

Quais os seus hábitos de leitura ou escrita? (diário pessoal) Como descreve este período da sua vida?

"Os hábitos da infância mantiveram-se, ler para aprofundar conhecimentos tornou-se um hábito, ir à biblioteca do Colégio e passar lá horas livres também, sempre um ou mais livros na cabeceira, durante as férias a média era um livro por noite, visitas a livrarias demoradas e frequentes e dinheiro gasto em livros era algum, pedido de livros como prenda manteve-se. Nunca tive um diário mas há algumas coisas escritas dessa altura para além daquilo que fazia nas aulas, foi nesta altura que comecei a fazer versos nos postais que oferecia pelos anos de alguém, Natal e outras celebrações".

Como descreve este período da sua vida?

"Foi um periodo tranquilo, de aprendizagens, de crescimento, de evolução, acho que sim, foi um período bastante mais agradável do que parte da minha infância que teve mais instabilidade…foi tranquilo".

Idade Adulta

Como descreve este período da sua vida? (turning points?)

"É sem dúvida também uma sucessão de etapas que vão mudando de acordo com as opções de vida que fazemos ou vão surgindo naturalmente com o decorrer dos anos. Faculdade e vida académica, Namoro e casamento, Mercado de trabalho, Vida familiar e filhos".

Que tipos de hobbies possui?

"Os hobbies podem mudar de acordo com a nossa disponibilidade pessoal, financeira…Mantenho o gosto pela leitura mas passamos pela fase de leitura especificamente, quase só relacionada com o curso, depois o poder de adquirir os livros e revistas que queria, sem ter que dar explicações, a fase de quase não ter tempo de ler, por causa dos filhos bebés, depois o ler mais livros infantis do que de adultos, para nesta fase começar a retomar o hábito de uma leitura mista, livros de acordo com a minha profissão e os de lazer".

A chegada de filhos proporcionaram um maior contacto com a literatura para a infância?

"Em certa medida sim (...) porque na fase de leitores –ouvintes, além dos contos tradicionais os meus filhos liam os aquilo que gostavam de ver na televisão mas também o que lhe solicitava a atenção quando iam a uma livraria…ou seja era uma busca mais ampla do que só a minha quando ia procurar livros para o meu grupo. Nesta fase da vida dos meus filhos (11 e 15 anos) ela lê os livros do seu Plano Nacional de leitura e os da moda, ele lê os que é obrigado pelo plano escolar e faz uma leitura especificada do que gosta informática e multimédia, mecânica de automóveis, como vou vigiando as leituras mantenho-me actualizada…desde que o meu filho aprendeu a ler que assino a Visão Júnior (serve para todos e traz sempre novidades)".

Que tipo de hábitos de leitura possui?

"O ideal continua a ser todos os dias ler, há dias que são só os livros na sala ou os jornais ou artigos na net, outros em que ando a fazer pesquisas de acordo com alguma temática e vou descobrindo e adquirindo coisas novas, nas férias e tempos mais livres, leio a revista Visão e há sempre tempo para devorar alguns que me foram chamando a atenção e variados desde policial, biografias, históricos, romance".

Qual o papel da literatura (e dos livros) na sua vida e/ou rotina diária?

"Para o meu bem-estar pessoal e profissional os livros/ a leitura devem estar presentes…não imagino a minha vida sem livro , e sou muito antiquada ,é verdade que se podem descarregar da net mas formato papel é o ideal".

Como se descreveria (traços de personalidade)?

"Apesar de andar sempre a mil, procuro ser uma pessoa equilibrada e organizada, quem me conhece melhor diz que tenho uma cabeça bem arrumada, mente aberta mas com as minhas próprias convicções. Simpática, boa ouvinte, gosto de ajudar, não gosto de ver ninguém mal e não fazer nada, procuro respeitar toda gente porque acho que é o princípio base pra que me respeitem também. Amo a minha família, a minha profissão, os meus amigos, o meu país apesar de alguns contratempos, gosto de ler, viajar e explorar…preciso da minha paleta de azuis para estar bem e com energia, ou seja, céu azul, sol, água, adoro o verão!".

B. Formação Inicial

Que curso decidiu fazer? Porquê? (motivos; como escolheu o seu curso)

"Educação de infância porque era um desafio ajudar os outros a crescer, educar desenvolver, criar laços dar carinho. No colégio tivemos apoio da psicóloga fomos fazendo os testes normais, e eu pensei em jornalismo porque gostava de escrever, história porque fui sempre boa aluna, relações públicas, após ir vencendo aminha timidez, comunicava e relacionava–me bem com os outros… e no fim do 11ª ano a psicóloga disse-me que eu estava dividida, por isso aconselhou-me uma área mista economia. Falei com meu pai e disse que não me via afazer isso, pensei, recordei e reli uma colecção que se chamava "Daniela" da verbo, lembrei-me do que os amigos mais velhos e da minha idade me diziam "Tu tens jeito

para lidar com crianças" ,coisa que eu já fazia ,primeiro por ser a irmã mais velha, depois a prima mais crescida da 2ª geração e facilitava a vida aos papás quando queriam sair e ficava com os bebés, nas festas as crianças estavam sempre comigo…Reuni com a psicóloga, por espontânea vontade e comuniquei-lhe a minha decisão, ela analisou o meu processo e disse-me …ora aí está uma área onde acho que vais ser feliz, e assim foi até agora!!!".

Identifica influências na escolha do seu curso (familia, professores, factos, experiências)?

"Nem família, nem professores tive carta branca para escolher, como disse em cima foram mais os factos e as experiências".

Que universidade frequentou?

"Escola Santa Mafalda, na formação inicial, Instituto Piaget de Canelas no complemento de formação".

Na sua formação inicial, que tipo de unidades curriculares relacionadas com a literatura para a infância o seu curso possuia? De que forma estas contribuiram para a sua prática pedagógica?

"Além da língua portuguesa (…) existia especificamente literatura infantil, primeiro semestre foi uma abordagem histórica da evolução da literatura para a infância e no 2º semestre centrámos-mos na literatura actual, autores e histórias mas também analisámos contos tradicionais. Isto deu-me uma visão geral da literatura infantil mas também das diferentes opções de acordo com a idade, o objetivo que pretendemos, temáticas".

2. Dimensão profissional Saberes relativos à literatura para a infância: Concepções e práticas pedagógicas

1. Na sua opinião, como pode ser definida a literatura para a infância

"São todas as criações literárias destinadas ou adaptadas às faixas etárias mais baixas".

2. Na sua perspectiva, quais são as funções da Literatura para a infância?

"Enriquecer o mundo infantil, fomentar a criatividade, o vocabulário, utilizando o fantástico,

o maravilhoso, explorando aspetos poéticos, o ambiente em que vivem as crianças ou ambientes diferentes promovendo aproximar de realidades distantes no espaço e no tempo".

3. De que forma a literatura para a infância pode promover o desenvolvimento da criança?

"Porque desenvolve uma serie de competências em simultâneo como já referi, há todo um conjunto de estímulos relacionados com a imaginação, audição, visão, escrita, representação gráfica que é activado para além de se criar o gosto pela leitura de saber e descobrir mais".

4. Mantem-se actualizado(a) sobre as últimas publicações destinadas ao público infantil? O que pensa das últimas publicações?

"Sim, procuro saber das novidades quer na visita a livrarias, email das editoras, encontros de profissionais, seguir alguns escritores… há de tudo um pouco, coisas com muita qualidade e o oposto".

5. Como os livros da sua infância podem influenciar na escolha dos livros utilizados/lidos na hora do conto?

"Aqueles que nos marcaram, os clássicos, alguns são intemporais e demasiado ricos em experiencias para serem esquecidos".

6. Partilha/troca opiniões com colegas de profissão sobre os livros que considera mais relevantes para dinamizar na hora do conto?

"Sim com as mais próximas quase sempre mas também com colegas e amigas quando nos encontramos".

7. Que tipo de actividades planeia a partir da literatura para a infância?

"Uma história é uma atividade transversal por isso não se resume à leitura…faço actividades relacionadas com expressão plástica, audição de músicas, o que surgir, depende da forma como as crianças reagem à história".

8. Que estratégias utiliza para promover o contacto com a literatura para a infância?

"Desde os mais novos aos mais velhos há sempre uma área da biblioteca na sala, gosto que levem os seus livros para sala, geralmente nos mais crescidos há um responsável por dia

para o fazer e depois partilha-lo com os colegas na hora do conto , partilho experiências com os pais ,estou atenta às suas sugestões mas também procuro lançar desafios quando exploramos algumas temáticas e perguntar às crianças "Alguém tem uma história que fale disto…ou ainda recebeste um livro novo de que fala".

9.Que inter-relação pode ser mantida entre a literatura para a infância e as diferentes áreas de conteúdo (orientações curriculares para a educação pré-escolar)?

"Como já disse anteriormente, uma história é uma atividade transversal com a sua exploração, posso chegar a todas as áreas de conteúdo".

10. Que papel possui o contacto com a literatura para a infância na aproximação com o código escrito?

"Um livro em formato papel ou digital tem para a sua leitura o código escrito , se eu me habituo desde de cedo a observa-lo e me vou apercebendo que alguém vai lendo o que ali está representado e assim vai contando a história, começo a interrogar-me mas que "magia " é aquela, a curiosidade infantil vai despertar… e procurar saber mais sobre aquilo simultaneamente com o diálogo paralelo que se estabelece, não vires a página ainda não li tudo ou põe o livro direito pois não consigo ler, estas letras são giras são grandes…sem querer a criança vai-se famializarando com o código escrito e descobrir que aqueles "sinais querem dizer alguma coisa, alguns são iguais, repetem-se, uns estão seguidos, outro tem espaços".

11. Como se pode avaliar o trabalho realizado através da literatura para a infância?

"Avaliar esse trabalho é avaliar a prática do dia a dia da sala, porque ela (literatura) deve e tem que estar presente no dia a dia do jardim de infância".

12. Que critérios considera importantes na escolha de um livro para dinamizar na hora do conto (ilustração, temática, autor, tipo de narrativa, preço, experiência profissionais e/ou pessoais, etc)?

"Todos em diferentes circunstâncias, se a escolha do livro for minha, mas tenho em conta a temática, a ilustração e o tipo de narrativa, tento usar livros que as crianças compreendam o seu conteúdo".

13. A quem pertencem os livros utilizados na hora do conto?

"Era aqui que pretendia chegar nem todos os livros da hora do conto são meus, podem ser da instituição mas sobretudo das crianças".

14. Dispõe de algum espaço especifico na sala dedicado à leitura/narração de histórias? Caso possua, considera relevante a existência de materiais especificos neste espaço? se sim, identifique os mesmos.

"Sim, área da biblioteca e/ou canto da leitura mas isso não implica que seja sempre aí, pode ser noutro local dentro ou fora da sala…mas nessa área há fantoches, papel, lápis, material para criar ou recriar personagens, locais".

15. Que papel tem a área da biblioteca e/ou canto da leitura na hora do conto?

"Pode ser o ponto dinamizador de várias descobertas e aprendizagens".

16. Que objectivos pretende atingir através da hora do conto?

"Primeiro que as crianças se familiarizem como mundo dos livros , que vão descobrindo que um livro é um "amigo" especial que nos pode contar , ensinar muitas coisas , que os livros não são todos iguais há livros para ler , brincar ,jogar , descobrir , que vão mudando conforme vamos crescendo, que como amigos que são devemos ter com eles cuidados especiais e que os podemos levar sempre connosco e com eles vamos viver aventuras sem fim .Esta é uma vertente a outra a mais cientifica estimular a criatividade , a imaginação, a concentração, o gosto pela leitura, enriquecer o vocabulário, familiarizar-se com o código escrito e as pré competências da leitura, quando exploramos a história e a recontamos atingimos objectivos relacionados com a sequenciação, interpretação e descrição de personagens, locais, situações, entramos na área do conhecimento do mundo ao abordarmos os animais, as plantas, os fenómenos atmosféricos…Eu acredito que cada hora do conto, mais livre se for feita por uma criança criança ,que traz o livro para "ler " e explorar com o grupo ou devidamente planificada e estruturada pela educadora com um livro especifico com intuito de atingir este ou aquele objetivo acaba sempre por atingir outros com a interação e o dialogo que se cria com o grupo, e os seus interesses ou estados de espirito daquele dia.Resumidamente um livro traz consigo, inerentes , uma serie de objectivos a forma como se desencadeia cada hora do conto acrescenta-lhe ainda mais".

17. De que forma o seu grupo de crianças reage à hora do conto?

"No geral muito bem, é uma atividade de que gostam e na qual gostam de participar provavelmente porque desde cedo vai sendo implementada e se vão familiarizando com o mundo dos livros".

18. Como agiria caso percebesse que as suas crianças não demonstrassem muito interesse pela hora do conto?

"Não baixar os braços e criar novas estratégias para a implementar e dinamizar".

19. A Hora do conto acontece em grande grupo ou também faz a leitura de histórias de forma individual ou em pequeno grupo?

"Maioritariamente em grande grupo mas de acordo com as solicitações das crianças pode ser realizada individualmente porque há um pedido conta-me ou conta-nos esta história, quando estão por exemplo nas atividades de exploração espontânea nas diferentes áreas da sala".

20. Como planifica a hora do conto?

"Diariamente, se estou na sala dos 5anos, porque já não fazem a sesta, a seguir ao período do almoço, há a hora do conto dinamizada pela criança responsável com o apoio do adulto, noutro momento do dia, uma vez por semana uma história para explorar relacionada com o plano de atividades do grupo ou da instituição, isso também acontece no local onde trabalho, aí sim com objectivos específicos e com atividades complementares (registo,reconto, trabalho de plástica, dramatização…)".

21.Que estratégias utiliza para captar a atenção das crianças no decorrer da hora do conto?

"Algumas histórias não precisam de nada basta uma leitura bem feita com mudanças de tom de voz e sons tão simples como o bater no chão para fazer um toc, toc ou imitar a chuva, outras trazem um amigo (fantoche), um adereço, uma música".

22. O que faria se contasse com outro tipo de materiais e/ou recursos para dinamizar a hora do conto?

"Seriam para usar de acordo com as situações, motivações e interesses do grupo ou estratégias da educadora, mas não sinto falta de materiais".

23.Que sentimentos a hora do conto provoca em si e nos seus alunos? Possui alguma experiência marcante durante ou após a leitura de um livro na hora do conto?

"O prazer da "leitura" e dos livros começa a ser alimentado desde cedo logo explorar os livros é um momento de alegria e de interesse, depois há curiosidade ,expectativa pelo que cada livro nos traz e finalmente porque se envolvem no enredo vivenciarm os sentimentos de cada história desde o medo à alegria , coragem, partilha…; quando no final conversamos sobre o que lemos eu fico feliz quando percebo que eles entenderam a história, perceberam o que ela nos queria transmitir ,descobriram os sentimentos e até o estilo de cada personagem ou simplesmente qual era a mensagem…Experiencias marcante há sempre porque já ouve choro, gritos de susto, saltos de alegria…mas também lembrei-me do meu avô que está no céu, quero fazer esta viagem, ou ficarem pensativos e dizerem isto foi mesmo verdade!??? A mim, continuar que consigo com cada livro favorecer o desenvolvimento da criança como um todo, não só competências da área da linguagem mas emocionais, sociais, conhecimento do mundo".

24. Que faria uma situação em que percebesse que os seus alunos não entendiam a história/conto?

"*Porque já aconteceu deixo a história rolar para ver se há da parte deles algum sinal, alguma interpelação (…) se isso não acontece se ou vejo inquietos pergunto o que se passa , não gostam…não estão a perceber e consoante as respostas ou voltamos atrás e analisamos o que não perceberam ou até posso guardar a história para outra ocasião outro momento e pegar noutra ou acabar a ali porque aquele dia está a ser diferente".*

25. Algum aluno (a) seu já se projectou em alguma história narrada durante a hora do conto?

"Sim, acabam por vezes, num diálogo mais individualizado por querer falar mais e contar-me experiencias pessoais, isto quando a experiencia não é positiva ou lhes traz algum constrangimento se a vivencia é positiva procuram o grupo e dizer eu já fiz isto, eu também consigo …já estive num lugar assim".

26. Que tipo de prolongamento didáctico realiza após a sessão da hora do conto (exemplos: reconto oral, expressão plástica, motora, musical, dramática, mapas de histórias) ?

"Como já referi quase todos, depende daquilo qieue lemos, do contexto, do objetivo, do plano de atividades… mas faço normalmente reconto oral, trabalhos de expressão plástica, musical e dramática".

27. Como se sente hoje em relação ao uso da literatura para a infância em relação ao inicio da sua carreira enquanto docente?

"É uma relação positiva e crescente, eu não vivo sem livros quer no campo pessoal quer dentro da minha sala (...) sem dúvida que noto uma maior confiança com o passar dos anos quando leio um livro ao meu grupo".

28. Como se vê no futuro?

"A continuar o trabalho que tenho feito até aqui, aprofundar conhecimentos, a procurar novos livros, recursos,e stratégias".

29.Constata mudanças em relação à presença da literatura para a infância na escola desde que começou a trabalhar enquanto docente?

"Sou uma felizarda, porque todas as instituições por onde passei a literatura para a infância estava presente e de acordo com as possibilidades e os contextos sociais de cada uma havia livros nas salas para dar continuidade ao meu trabalho".

30. O que há de melhor e pior….?

"Não há nada de pior, o melhor mesmo é fazer o que gosto".

31. O que fez para que tal acontecesse?

"Na minha sala independente da faixa etária vão existir sempre livros, vão ouvir-se sempre histórias".

32. Que mais possibilidades e oportunidades vê? A que se deve a existência de problemas para que se tornem realidade?

"Compreendo que quando não há verbas os livros passem para segundo plano, compreendo que a era do digital e das tecnologias remeta livros para segundo plano e que para algumas crianças livro não mexe, não tem botões é algo desmotivante mas cabe aos educadores lançar a semente e faze-la germinar, descobrir os interesses do seu grupo e encontrar dentro daquilo que nos é oferecido pelo mercado criar novas estratégias e o tipo de livro, personagem que agrada ao grupo".

33. O que é necessário para conseguir atingir os objectivos propostos (existência de materiais/recursos; visitas a bibliotecas, de escritores)?

"Todos os referidos devem ser usados".

34. Já sentiu necessidade de criar histórias por não conseguir encontrar histórias sobre temáticas especificas?

"Sim, de vez em quando, já aconteceu termos algumas crianças que teriam de repetir mais um ano no pré-escolar, não iriam para o 1º ciclo e eu criei uma história sobre essa temática, às vezes existem temas especificos que por muito que procuremos não conseguimos encontrar à venda, como gosto de escrever acabo por ser eu a criar os materiais que necessito".

35.Considera necessário alterar a forma como realiza a hora do conto dependendo dos grupos de crianças com quem trabalha?

"Sim, cada grupo é um grupo diferente, somos nós que temos que nos adaptar, muitas vezes os grupos não estão tão receptivos à leitura de livros e temos que apresentar histórias mais pequenas para ir aos poucos incutindo o gosto pelo livro, ficamos menos tempo na manta, tento diversificar no tipo de livro e temática até perceber o que gostam mais (...) posso também modelar a voz, mostrar um fantoche, dramatizar, o que for preciso para os cativar".

36. Reflecte sobre o trabalho desenvolvido? Pensa em formas de melhorar a hora do conto?

"Sim, analiso sempre a forma como decorreu, prós e contras, e além disso pesquisar, descobrir novas coisas".

37.A partir de onde pensa conseguir aprender mais sobre como melhor a sua prática

docente no que diz respeito à hora do conto e promoção de hábitos de leitura?

"Partilhar experiências, frequentar formações, assistir a horas do conto feita por contadores de histórias, pesquisar, procurar novos livros, escritores e ouvi-los".

38.Como pensa continuar a melhor ou aprender em relação à dinamização da hora do conto, uso da área da biblioteca e literatura para a infância?

"Vai de encontro o que já disse e também cada um pode criar os seus materiais de acordo com o seu grupo ou realidade".

39. Considera necessário realizar formação na área da literatura para a infância e dinamização da hora do conto?

"Se aparecerem ...sim!".

40. Se tivesse possibilidade em que tipo de formação gostaria de investir?

"Se tivesse possibilidade em que tipo de formação gostaria de investir?Se o educador é o dinamizador da hora do conto," o responsável por plantar a semente dos livros"então deve ser capaz de fazer de tudo, ou seja, preciso desta história invento-a…preciso deste material crio-lo… mas se tenho recursos recorro a eles , posso ter cá um escritor ok, como vamos preparar a visita, fazer a entrevista…Assim a formação deve incindir naquilo que mais tenho dificuldade ou simplesmente quero aprofundar ,no meu caso na minha realidade presente " Hora do conto na creche " Histórias para bebés".

GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Grelha de Observação

Data: 20/05/2016 **Hora do Início:11.00** **Hora final: 12.30**	Nome do Educador: Magda Faixa etária do grupo:5/6 anos Nº de crianças: 22	**Hora do Conto** Planeada__X__ __ Não planeada_____ _ Duração: 1.30 Local: Manta	**Notas** **Tipo de livro: livro Infantil** **Recursos didácticos/materiais utilizados: Livro, quadro, papel, marcadores.** **Tipo de agrupamento:** Grande	**Observações** **Papel do Observador** **Participante**	**Objectivos da actividade** Reforçar a consciência fonológica e a contagemde letras que compõem uma palavra; Reforçar os conhecimentos sobre as partes diferentes partes do livro; Trabalhar o auto-conhecimento; **Foram atingidos?** Sim x Não	**Actividades realizadas após a hora do conto** **Sim: x** **Não:** **Quais:** Pintura de um coração (com as cores que a criança acha que o seu coração tem). Preenchimento de uma ficha realizada pela educadora (a folha deve ser preenchida com coisas que deixa o coração feliz e triste; tirei fotografias).	**Os alunos mostram-se atentos** **Sim: x** **Não:** **Improvisa caso os alunos se mostrem desatentos?** **Sim:x** **Não:**

Antes (da leitura): Planificação da actividade (escolha de materiais: sim __x___/Não____) Utilização de algum ritual para começar a hora do conto (lengalengas relacionadas com o inicio da leitura de um livro; exploração da capa do livro; formulação de questões sobre a temática do livro) Sim.

Durante (a leitura): apresenta as ilustrações do livro Às crianças sim_x; Modelação da voz: sim__x; Adapta o texto: sim__x; interrupção da leitura para perguntar Às crianças o que pode acontecer de seguida na história: sim ___x_;

Final/Depois (da leitura):Utilização de lengalengas para terminar a hora do conto: sim__x__ não____ ; reconto oral da história: sim x_; identificação das ideias-chave da história : (identificação das personagens, cenários e problemas) sim__x_; Realização do registo gráfico ou construção de mapas de histórias relacionados com a história lida na hora do conto: sim__x_

Notas: As crianças reunem-se em grande grupo na manta onde também têm almofadas, sentam-se confortavelmente e a educadora fica também no círculo para iniciar a actividade. A educadora utiliza não apenas o livro em suporte físico como também recorre a um quadro, papel e marcadores para promover a literacia através de palavras encontradas no título do livro.A educadora começa por dizer às crianças que vai ler um livro e apresenta o mesmo ao grupo (mostra a capa) e explora as diferentes partes do livro (capa, miolo, contracapa, guardas e lombada) e pergunta Às crianças porque os livros têm na lombada informações relevantes (escritor, ilustrador e título do livro), as crianças dão várias respostas e com a ajuda da educadora conseguem perceber porque motivo o livro tem lombada. As crianças perguntam à educadora que actividades serão realizadas após a leitura do livro e a educadora explica que irá dividir o grupo em dois, uns irão começar por fazer uma actividade e posteriormente farão outra. Uma criança através da capa tenta adivinhar a temática do livro, outras crianças também levantam hipóteses sobre a temática do livro através dos símbolos existentes na capa.Percebem que o livro fala sobre corações e a educadora pede às crianças para pensarem em palavras que tal como a palavra coração começam pela letra "c".
A educadora escreve a palavra coração no quadro e contam as letras da palavra e contam ainda as sílabas desta, pede ainda palavras que rimem com a palavra coração, promovendo assim a consciência fonólogica e a literacia. As crianças mostram-se participativas, interessadas e responsivas em relação às questões colocadas pela educadora. A educadora começa a contar a história utlizando um tom de voz muito baixo (as crianças sorriem e acham graça à forma como a educadora começa a contar a história). Faz vários gestos e entoa a voz, brincando ainda com o livro (escondendo-o ou escondendo-se atrás do livro).
À medida que vai contando a história vai mostrando as imagens às crianças que fazem "a leitura do livro" através das ilustrações, tentam adivinhar o que está no texto, colocando hipóteses sobre o desenrolar da história. Mostra as imagens do livro e explora as frases (seu significado, sentido, especialmente expressões ou palavras "novas": lágrimas de crocodilo, calafrios, pasmar, flutuar, ruído, rodopiar). À medida que a história vai sendo contada, uma das crianças questiona a educadora sobre a posição da personagem (está de pernas para o ar) e percebem ainda que página a página o coração vai diminuindo, ficam mais perto de qualquer coisa). A educadora diz que no livro podem encontrar uma onomatopeia e explicar no que esta consiste. As crianças constatam através das imagens os diferentes tipos de emoções que a personagem vive (alegria, medo, tristeza), falam sobre os seus medos, a educadora partilha os seus próprios medos (timidez e consequentemente não gosta de fazer reuniões de pais) e as crianças tb partilham os medos que possuem. As crianças e a educadora relembram histórias contadas (" Os sarilhos do amarelo" e a frase: de asas fechadas não conseguimos voar") anteriormente e que também falam sobre emoções e medos. Identificam elementos da história através das imagens do livro, a leitura do livro termina com um pequeno ritual, ou seja, as crianças dizem um pequeno texto: "pirlimpimpim esta história chegou ao fim, marmelada a história foi contada, com pozinhos de pirlimpimpim, a história chegou ao fim, e com a boca cheia de marmelda a historia ficou contada."
Após isto, a educadora explica que irá dividir o grupo em dois e quais serão os trabalhos a desenvolver, pede para que se levantem e estes sentam-se nas mesas para dar inicio às actividades. Um grupo começa por pintar um coração com as cores que desejar (usam tintas acrilicas e pinceis), o outro grupo terá de pintar uma ficha feita pela educadora e que se encontra dividida em dois: numa parte devem desenhar algo que deixa o seu coração feliz e noutra parte algo que o deixe triste).

Grelha de Observação

Data: 24/06/2016 **Hora do Início:11.00** **Hora final: 12.30**	Nome do Educador: Magda Faixa etária do grupo:5/6 anos Nº de crianças: 12	**Hora do Conto** Planeada__X__ Não planeada_____ Duração: 1.30 Local: Manta	**Notas** **Tipo de livro: livro Infantil** **Recursos didácticos/materiais utilizados: Livro, bloco de notas.** **Tipo de agrupamento:** Grande	**Observações** **Papel do Observador** **Participante**	**Objectivos da actividade** Alargar o vocabulário; **Foram atingidos?** Sim x Não	**Actividades realizadas após a hora do conto** **Sim: x** **Não:** **Quais:** Realização de um trabalho de expressão plástica com manchas.	**Os alunos mostram-se atentos** **Sim: x** **Não:** **Improvisa caso os alunos se mostrem desatentos?** **Sim:x** **Não:**

Antes (da leitura): Planificação da actividade (escolha de materiais: sim __x___/Não____) Utilização de algum ritual para começar a hora do conto (lengalengas relacionadas com o inicio da leitura de um livro; exploração da capa do livro; formulação de questões sobre a temática do livro) Sim.

Durante (a leitura): apresenta as ilustrações do livro Às crianças sim_x; Modelação da voz: sim__x; Adapta o texto: sim__x; interrupção da leitura para perguntar Às crianças o que pode acontecer de seguida na história: sim ___x_;

Final/Depois (da leitura):Utilização de lengalengas para terminar a hora do conto: sim__x__ não____ ; reconto oral da história: sim x_; identificação das ideias-chave da história : (identificação das personagens, cenários e problemas) sim__x_; Realização do registo gráfico ou construção de mapas de histórias relacionados com a história lida na hora do conto: sim__x_

Notas: Antes de começar a leitura do livro a Educadora inicia a hora do conto recorrendo a um ritual, ou seja, fala baixo, e pede às crianças para relaxar, inspirar e expirar. A educadora apresenta o livro às crianças, mostra as diferentes partes do livro, através da capa as crianças tentam adivinhar o título do livro, dizem palavras começas pela letra M já que a identificaram na capa. A educadora tem ao seu lado um bloco de notas onde tem a actividade planificada e vai observando o mesmo à medida que a actividade vai sendo feita. Após mostrar o livro, a educadora explora os padrões que se encontram nas guardas do livro, a educadora brinca com o livro, esconde-se atrás dele e esconde o livro, as crianças sorriem e pedem para que conte a história. À medida que vai contando a história, as crianças fazem perguntas sobre as imagens, identificam várias formas geométricas, tentam adivinhar onde o personagem se encontra escondido. A educadora engana-se de propósito para ver se as criançasesrão atentas. A educadora faz gestos e brinca com o livro, modela a voz, o livro tem palavras desconhecidas e a educadora pede palpites às crianças, faz a entoação da voz, altera o texto para que as crianças compreendam o texto. Para terminar, a educadora termina dizendo com as crianças uma lengalenga. Faz o reconto oral da história e faz perguntas sobre a história às crianças e recorre ao jogo da teia de aranha, para que digam palavras começadas pelas letra M. Após a realização do jogo da teia da aranha, a educadora explica às crianças que irão fazer um desenho com vários materiais e com uma mancha, tal como na história. O registo é feito numa folha que será posteriormente exposta (para que os pais vejam o trabalho realizado, juntamente com a sinopse do livro). As crianças após a explicação sentam-se nas mesas e fazem o trabalho, recorrendo aos materiais e cores que queiram, respeitando assim a sua opinião.

Grelha de observação

Data: 22/07/2016 **Hora do Início:11.00** **Hora final: 12.30**	Nome do Educador: Magda Faixa etária do grupo:5/6 anos Nº de crianças: 18	**Hora do Conto** Planeada__X__ Não planeada_____ Duração: 1.30 Local: Manta	**Notas** **Tipo de livro: livro Infantil de poesia** **Recursos didácticos/materiais utilizados: Livro, quadro, papel, imagens, marcadores.** **Tipo de agrupamento:** Grande	**Observações** **Papel do Observador** **Participante**	**Objectivos da actividade** Desenvolver a imaginação; Alargar o vocabulário; **Foram atingidos?** Sim x Não	**Actividades realizadas após a hora do conto** **Sim: x** **Não:** **Quais:** Construção de um placard. Realização de origamis com formato de barco.	**Os alunos mostram-se atentos** **Sim: x** **Não:** **Improvisa caso os alunos se mostrem desatentos?** **Sim:x** **Não:**

Antes (da leitura): Planificação da actividade (escolha de materiais: sim __x___/Não____) Utilização de algum ritual para começar a hora do conto (lengalengas relacionadas com o inicio da leitura de um livro; exploração da capa do livro; formulação de questões sobre a temática do livro) Sim.

Durante (a leitura): apresenta as ilustrações do livro Às crianças sim_x; Modelação da voz: sim__x; Adapta o texto: sim__x; interrupção da leitura para perguntar Às crianças o que pode acontecer de seguida na história: sim ___x_;

Final/Depois (da leitura):Utilização de lengalengas para terminar a hora do conto: sim__x__ não____ ; reconto oral da história: sim x_; identificação das ideias-chave da história : (identificação das personagens, cenários e problemas) sim__x_; Realização do registo gráfico ou construção de mapas de histórias relacionados com a história lida na hora do conto: sim__x_

Notas: As crianças reunem-se na manta e a educadora inicia a actividade com um ritual, ou seja, usa uma chave e pede para não falarem para começar a contar a história. Exploram a capa do livro, o nome do autor, falam da ilustradora do livro que já visitou a instituição. Uma das crianças adiantou-se a dizer as partes do livro, falam sobre poemas e buscam a sua definição (dizem que é música, falam sobre rimas). A educadora mostra a diferença entre um livro de poesia e um livro de texto, uma criança diz que um livro de poemas tem menos palavras. A educadora lê em voz baixa e modela a voz para captar a atenção das crianças e menciona o título do poema, perguntando às crianças se sabem do que o poema fala através da imagem da capa do livro. Mostra imagens à medida que vai lendo o poema e cola as imagens num quadro, as crianças mostram-se receptivas e entusiasmadas com as imagens. A educadora menciona algumas expressões relacionadas com o mar (provérbios) e pede a ajuda das crianças para desvendar o significado de algumas palavras (relâmpagos, tempestades, trovões, pavor) e procurando ainda sinónimos. Identificam palavras que rimam no poema e constroem um quadro com palavras diferentes e novas para eles. Verifica-se também que a educadora tem sempre consigo um bloco de notas para orientar a actividade planificada. Após a leitura do poema, a educadora realiza com as crianças o jogo da teia da aranha mas desta vez adapta o nome para o jogo da rede, usando um novelo de lá azul (alusão ao mar) e todas as crianças são convidadas a participar no jogo das palavras do mar, incluindo a educadora, a auxiliar e até mesmo eu enquanto investigadora. O jogo da rede é feito com palavras que sejam iniciadas com a letra B,P e M, Após o jogo as crianças sentam-se nas mesas e fazem o registo do poema em conjunto, ou seja, pintam os seus origamis com formatos de barco de papel, fazendo ainda sereias, piratas e personagens que consideram adequados para o painel que posteriormente será exposto,

Grelha de observação

Data: 06/06/2016 **Hora do Início: 14.30** **Hora final: 15.30**	Nome do Educador: Tuxa Faixa etária do grupo:5/6 anos Nº de crianças: 8	**Hora do Conto** Planeada_____ _ Não planeada___x_ _ Duração: 1.30 Local: Manta	**Notas** **Tipo de livro: livro puzzle** **Recursos didácticos/materiais utilizados: Livro,** **Tipo de agrupamento:** Grande	**Observações** **Papel do Observador** **Participante**	**Objectivos da actividade** Promover o gosto pelo livro **Foram atingidos?** Sim x Não	**Actividades realizadas após a hora do conto** **Sim: x** **Não:** **Quais:** Registo gráfico da actividade.	**Os alunos mostram-se atentos** **Sim: x** **Não:** **Improvisa caso os alunos se mostrem desatentos?** **Sim:x** **Não:**

Antes (da leitura): Planificação da actividade (escolha de materiais: sim _____/Não__x__) Utilização de algum ritual para começar a hora do conto (lengalengas relacionadas com o inicio da leitura de um livro; exploração da capa do livro; formulação de questões sobre a temática do livro) Não.

Durante (a leitura): apresenta as ilustrações do livro Às crianças _não Modelação da voz: não__x; Adapta o texto: Não_x; interrupção da leitura para perguntar Às crianças o que pode acontecer de seguida na história: Não ___x_;

Final/Depois (da leitura):Utilização de lengalengas para terminar a hora do conto: sim____ não___x_ ; reconto oral da história: sim x_; identificação das ideias-chave da história : (identificação das personagens, cenários e problemas) sim__x_; Realização do registo gráfico ou construção de mapas de histórias relacionados com a história lida na hora do conto: sim__x_

Notas: Nesta sala de actividades encontram-se diariamente oito crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos de idade. Excepcionalmente, no presente ano lectivo o grupo desta Educadora foi dividido em dois pois no total são 29 crianças e legalmente não tinham espaço para acolher tantas crianças numa única sala. Neste sentido, o grupo foi dividido em dois, no entanto, por vezes realizam actividades em conjunto, como por exemplo no que diz respeito à hora do conto. Na sala desta educadora de infância, existem dois tipos de hora do conto, ou seja, a hora do conto devidamente planificada pela educadora e a hora do conto dinamizada por uma criança (com ou sem a ajuda da educadora). No que diz respeito à hora do conto dinamizada pela educadora, esta é planificada e tem sempre como finalidade atingir determinados objectivo; realiza-se sempre um registo gráfico após a leitura do livro (está devidamente guardado no dossier de cada criança), bem como procura sempre desenvolver actividades relacionadas com conceitos presentes nos livros utilizados na hora do conto (actividades relacionadas com a literacia, matemática, etc).Quanto à hora do conto realizada pelas crianças, podemos dizer que a criança escolhe o livro que pretende dar a conhecer ao restante grupo, podendo pedir a ajuda da educadora para apresentar e ler a história. Normalmente, a educadora pergunta à criança porque escolheu o livro, se é seu ou dos seus irmãos, o que mais o atrai naquele livro e o que acha que as outras crianças podem aprender através deste.

Na 1a observação, assistimos a uma hora do conto dinamizada por uma das crianças, mais especificamente o Pedro que decidiu trazer um livro intitulado “Atlas do mundo em Puzzle” da editora Edicare.

A hora do conto acontece no período da tarde, por volta das 14.30, as crianças já estão habituadas a esta actividade e sentam-se em roda, a educadora e a criança que apresentam o livro ficando um pouco mais para trás para assim mostrar o livro.A educadora começa por perguntar que livro a criança decidiu trazer e quais os motivos para ter escolhido o livro (o que mais o atrai no livro, a criança respondeu que gostava das imagens, i.e., gostava de ver o mundo e mapas na capa); questiona se o livro é seu ou do seu irmão (que também foi aluno da educadora); pergunta também ao restante grupo se conseguem perceber do que o livro se trata através da sua capa. Posteriormente, lê o título e explora as diferentes partes do livro, nomeadamente: capa, contracapa, ficha técnica, código de barras, nome do autor, ilustrador e editora, as imagens (os animais presentes na capa), o tipo de livro, se é ou não paginado e se possui guardas, penso que tal acontece pois no presente ano lectivo o projecto educativo da instituição está directamente relacionado com os livros e histórias infantis. A educadora pediu ainda que uma criança fosse à área da biblioteca e trouxesse um livro especifico para comparar com o livro que a criança tinha trazido (tratava-se de um atlas, identificaram letras e compararam os títulos dos livros, questionou ainda se as crianças sabiam do que se tratava um atlas). A educadora ajudou a criança a apresentar o livro e mostrou o seu interior, aproveitou ainda para falar de mapas e outras palavras associadas a esta temática. A criança pediu a ajuda da educadora para apresentar o livro e a educadora começou por perguntar às crianças como se lê o texto do livro (se da esquerda para a direita ou se da direita para a esquerda). Durante a hora do conto, percebesse nitidamente que as crianças gostam da actividade e estão completamente receptivas e atentas, conhecendo ainda vários termos relacionados com o livro e suas características. À medida que exploram o livro, as crianças vão fazendo várias questões, exploram os continentes, observam as imagens e fazem várias questões sobre os animais que observam no livro (onde vivem? os seus nomes). Como cada página tinha um continente e mencionava animais e monumentos, a educadora pediu à criança que trouxe o livro para escolher uma criança para encontrar o animal ou monumento no continente (todas as crianças participaram) Como o livro tem vários continentes, a educadora decidiu explorar apenas dois: áfrica e europa. Entretanto, a hora do conto terminou pois algumas crianças destabilizaram o restante grupo. Para finalizar, a educadora perguntou a todas as crianças o que acharam do livro e o que aprenderam com este, as respostas foram variadas: “aprendi que existem vários continentes, que têm muitas coisas, muitas cidades”; “descobri o que é um continente, é um conjunto de países”; “descobri que existem livros com puzzles”; “descobri animais novos”; “tinha muitas perguntas e muitas coisas por descobrir”;

Grelha de observação

Data: 07/07/2017 **Hora do Início: 14.30** **Hora final: 15.30**	Nome do Educador: Tuxa Faixa etária do grupo:5/6 anos Nº de crianças: 21	**Hora do Conto** Planeada__x__ Não planeada_____ Duração: 1.30 Local: Manta	**Notas** **Tipo de livro: livro infantil** **Recursos didácticos/materiais utilizados: Livro,** **Tipo de agrupamento:** Grande	**Observações** **Papel do Observador** **Participante**	**Objectivos da actividade** **Promover a identidade cultural** **Dar a conhecer Portugal ás crianças** **Foram atingidos?** Sim x Não	**Actividades realizadas após a hora do conto** **Sim: x** **Não:** **Quais:** Audição da música do livro: Construção de um placard sobre Portugal.	**Os alunos mostram-se atentos** **Sim: x** **Não:** **Improvisa caso os alunos se mostrem desatentos?** **Sim:x** **Não:**

Antes (da leitura): Planificação da actividade (escolha de materiais: sim _x____/Não____) Utilização de algum ritual para começar a hora do conto (lengalengas relacionadas com o inicio da leitura de um livro; exploração da capa do livro; formulação de questões sobre a temática do livro) Sim.

Durante (a leitura): apresenta as ilustrações do livro Às crianças _não Modelação da voz: sim__x; Adapta o texto: Não_x; interrupção da leitura para perguntar Às crianças o que pode acontecer de seguida na história: Não ___x_;

Final/Depois (da leitura):Utilização de lengalengas para terminar a hora do conto: sim____ não___x_ ; reconto oral da história: sim x_; identificação das ideias-chave da história : (identificação das personagens, cenários e problemas) sim__x_; Realização do registo gráfico ou construção de mapas de histórias relacionados com a história lida na hora do conto: sim__x_

Notas: No que diz respeito à segunda observação, esta foi feita na sala maior e onde se encontravam 22 crianças, desta vez, a hora do conto foi dinamizada pela educadora que decidiu ler desta vez um livro intitulado “Ser Português é”. A educadora começa por reunir todas as crianças na manta e sentam-se na roda, a educadora relembra ainda os mais desatentos para colocar as pernas à chinês e começa por apresentar o livro: mostra a capa, menciona o escritor e também o ilustrador do livro; pergunta às crianças se elas sabem do que o livro se trata, mostrando a contracapa (onde se encontra a bandeira de Portugal) e todos dizem que o livro fala sobre Portugal. A educadora pergunta às crianças como sabem que o livro fala de Portugal e todas dizem que o livro tem a bandeira do país. A educadora informa as crianças que a autora do livro se encontra na sala (eu) e que podem aproveitar para me fazer perguntas sobre o livro.
A educadora começa a ler a história e à medida que vai apresentando o livro mostra as imagens e faz perguntas às crianças,como por exemplo, se já conheciam o cavalo lusitano, se já tinham provado iguarias portuguesas, as crianças partilharam as suas opiniões sobre o que sabem sobre Portugal. Após a leitura do livro, a educadora pergunta às crianças o que mais gostaram do livro e como elas mesmas poderiam definir o que é ser português. Cada criança disse o que era para si ser português e explicou qual a actividade que iriam realizar de seguida. As crianças levantaram-se e foram para as mesas para assim fazer a actividade de expressão plástica.

Grelha de observação

Data: 28/07/2016 **Hora do Início: 14.30** **Hora final: 15.30**	Nome do Educador: Tuxa Faixa etária do grupo:5/6 anos Nº de crianças: 29	**Hora do Conto** Planeada__x____ Não planeada_____ Duração: 1.30 Local: Manta	**Notas** **Tipo de livro: livro infantil** **Recursos didácticos/materiais utilizados: Livro,** **Tipo de agrupamento:** Grande	**Observações** **Papel do Observador** **Participante**	**Objectivos da actividade** **Promover a identidade cultural** **Dar a conhecer a história de Portugal Às crianças** **Foram atingidos?** Sim x Não	**Actividades realizadas após a hora do conto** **Sim: x** **Não:** **Quais:** Construção de um placard sobre o primeiro dei de Portugal.	**Os alunos mostram-se atentos** **Sim: x** **Não:** **Improvisa caso os alunos se mostrem desatentos?** **Sim:x** **Não:**

Antes (da leitura): Planificação da actividade (escolha de materiais: sim _x____/Não____) Utilização de algum ritual para começar a hora do conto (lengalengas relacionadas com o inicio da leitura de um livro; exploração da capa do livro; formulação de questões sobre a temática do livro) Sim.

Durante (a leitura): apresenta as ilustrações do livro Às crianças _não Modelação da voz: sim__x; Adapta o texto: Não_x; interrupção da leitura para perguntar Às crianças o que pode acontecer de seguida na história: Não ___x_;

Final/Depois (da leitura):Utilização de lengalengas para terminar a hora do conto: sim____ não___x_ ; reconto oral da história: sim x_; identificação das ideias-chave da história : (identificação das personagens, cenários e problemas) sim__x_; Realização do registo gráfico ou construção de mapas de histórias relacionados com a história lida na hora do conto: sim__x_

Notas:Nesta sala de actividades encontram-se diariamente oito crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos de idade.Excepcionalmente, no presente ano lectivo o grupo desta Educadora foi dividido em dois pois no total são 29 crianças e legalmente não tinham espaço para acolher tantas crianças numa única sala. Neste sentido, o grupo foi dividido em dois, no entanto, por vezes realizam actividades em conjunto, como por exemplo no que diz respeito à hora do conto. Na sala desta educadora de infância, existem dois tipos de hora do conto, ou seja, a hora do conto devidamente planificada pela educadora e a hora do conto dinamizada por uma criança (com ou sem a ajuda da educadora).No que diz respeito à 3a observação, esta foi feita na sala maior e onde se encontravam 22 crianças, desta vez, a hora do conto foi dinamizada pela educadora que decidiu ler desta vez um livro intitulado “D.Afonso Henriques, O Conquistador”. A educadora começa por reunir todas as crianças na manta e sentam-se na roda, a educadora relembra ainda os mais desatentos para colocar as pernas à chinês e começa por apresentar o livro: mostra a capa, menciona o escritor e também o ilustrador do livro; pergunta às crianças se elas sabem do que o livro se trata, depois de todos darem a sua opinião a educadora refere o título do livro e diz que este pertence a uma colecção que existe na instituição. As crianças mostram-se receptivas e atentas enquanto a educadora conta a história; a educadora modela a voz e faz vários gestos, mostrando ainda as ilustrações à medida que vai contando a história, vai girando o livro para que todos consigam ver as imagens, as crianças mostram-se atentas aos detalhes e vão colocando questões relacionadas com símbolos presentes nas imagens, como por exemplo sobre a 1a bandeira do condado portucalense (que em nada de assemelha à bandeira de hoje). Numa determinada parte do livro, as crianças interrompem e mencionam à educadora que ouviram uma rima e sorriem, ao longo da história identificam várias rimas, mostrando estar atentos à sonoridade das palavras; por vezes algumas crianças mostram-se desatentas e a educadora interrompe até que estas voltem a estar receptivas à leitura da história; fazem questões relacionadas com o condado portucalense. Após a leitura do livro a educadora diz que o livro tinha um cd no seu interior mas diz que desapareceu; pergunta ao grupo se gostaram da história, as crianças afirmam que sim e pergunta-lhes qual a sua parte favorita, pergunta a cada criança, começando pela criança mais próxima a si, indo pela ordem existente na roda, cada um dá a sua opinião e todos se mostram atentos e respeitam os colegas, esperando a sua vez para falar, todos se mostram receptivos e com vontade de sar a sua opinião, algumas crianças fazem alusão a outras histórias lidas, como é o caso do livro “Ser Português é” no qual aparece uma imagem sobre os navegadores e a bandeira portuguesa (explica que a 1a bandeira portuguesa se encontra no livro que acabaram de ouvir e que a bandeira actual se encontra presente no outro livro lido em outra hora do conto); a educadora faz questões sobre o personagem principal e as crianças caracterizam o mesmo através de vários adjectivos tais como corajoso, valente e que não nos deixou ser espanhóis. Posteriormente, a educadora coloca mais questões, tais como: como era o transporte no ano de 1500? porque alguns andavam a cavalo e outros a pé? as crianças mencionam os cavalos, os burros, carroças; dizem que andavam a pé os que não tinham dinheiro; associa a outro livro sobre o dia da mãe em que as coisas eram diferentes de agora (meios de transporte); pergunta ainda se o transporte era por mar ou terra, fala sobre a âncora dos barcos, da sua função; menciona que os barcos atracam num porto e os aviões ficam num aeroporto e os carros num estacionamento; menciona outras visitas de estudo para relembrar conceitos aprendidos anteriormente, como uma viagem a um museu marinho onde entraram num barco semelhante ao dos navegadores; a educadora tem por hábito ainda começar frases e as crianças completam-nas; uma das crianças fala da sua festa de aniversário que decorreu num museu sobre os descobrimentos; Por fim, a educadora pergunta às crianças comos se faz um livro (explica o ciclo do livro), para relembrar o projecto educativo que abordava os livros; menciona o escritor, ilustrador, designer gráfico, gráfica, etc; pergunta ainda para que servem os livros, e estas mencionam as suas diferentes funções: para ler, para descobrir, para nos ajudar nas coisas que não sabemos e temos dúvidas, para aprender, para fazermos perguntas.

Grelha de observação da Área da Biblioteca da Educadora Magda

Possui área da Bbilioteca **Sim__x_** **Não___**	**Tipo de livros existentes**	**Mobiliário existente**	**Acessibilidade**
Organização do Espaço A área está bem definida: Sim Espaço confortável e acolhedor: Sim	Enciclopédias : Sim Dicionários Não Livros de banda desenhada: Sim Livros de poesia: Sim Picture books: Sim Jornais Não Revistas: Sim Livros temáticos: Sim Livros Pop Up: Sim Livros criados pelas próprias crianças: Não Tamanhos variados sim ou não: Sim	Dedoches: Não Fantoches: Não Almofadas: Sim Tapetes: Sim	Expostos de maneira frontal numa estante: Sim Fácil acesso: Sim Fácil de arrumar/organizar: Sim

Notas:

Os livros utilizados na hora do conto também se enconrram presentes na área da biblioteca ? sim____ não____
Nem todos, um dos livros foi emprestado por um aluno.

Grelha de observação da Área da Biblioteca da Educadora Tuxa

Possui área da Bbilioteca **Sim__x_** **Não___**	**Tipo de livros existentes**	**Mobiliário existente**	**Acessibilidade**
Organização do Espaço A área está bem definida: Sim Espaço confortável e acolhedor: Sim	Enciclopédias: Sim Dicionários: Sim Livros de banda desenhada: Sim Livros de poesia: Sim Picture books: Sim Jornais :Não Revistas :Não Livros temáticos: Sim Livros Pop Up: Não Livros criados pelas próprias crianças: Sim Tamanhos variados ou não:Sim	Dedoches: Sim Fantoches: Sim Almofadas: Sim Tapetes: Sim	Expostos de maneira frontal numa estante : Sim Fácil acesso: Sim Fácil de arrumar/organizar: Sim

Notas:

Os livros utilizados na hora do conto também se encontram presentes na área da biblioteca ? sim____ não_x___
Nem todos, alguns pertencem às crianças, à educadora ou à instituição.