

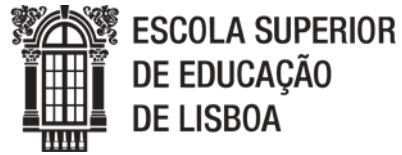
HÁBITOS E ATITUDES POSITIVAS NA PROMOÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Catarina Rodrigues

(Nº 2017112)

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019



HÁBITOS E ATITUDES POSITIVAS NA PROMOÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Catarina Rodrigues

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Sob orientação de: Professora Especialista Ana Simões

2019

AGRADECIMENTOS

No término desta etapa do meu percurso, não podia deixar de agradecer a todas as pessoas que cruzaram o meu caminho e que o tornaram mais fácil. Assim, começo por agradecer:

A todas as crianças que conheci, que contactaram direta ou indiretamente comigo, um GRANDE obrigada! São elas que nos fazem crescer, aprender e amar, cada vez mais, esta profissão. Colocam-nos desafios todos os dias, ao mesmo tempo que nos ajudam a superá-los.

À minha família que sempre me apoiou nas minhas escolhas e me amparou nos momentos mais difíceis. O vosso apoio vai muito além do meu percurso académico, são vocês que nos dão a formação pessoal necessária para crescermos. Obrigada!

À professora Ana Simões, o nosso “braço direito” durante todo o nosso percurso. Uma pessoa que nos compreende e ajuda em tudo o que precisamos. Uma grande Obrigada!

À educadora Sandra, que me recebeu e acolheu de braços abertos! No decorrer dos meses de prática, foi o meu pilar a quem eu recorria sempre que necessário, exceto nos momentos em que essa ajuda vinha até mim, de livre vontade. É uma pessoa que nos leva a aprender e a querer aprender cada vez mais, dando-nos a certeza de que é esta a área que pretendemos seguir. Um exemplo de Educadora de Infância a seguir para toda a vida! Uma grande Obrigada!

À assistente Paula, uma grande obrigada por todas as ideias “brilhantes”, por todo o conhecimento transmitido e apoio incondicional. A sua ajuda constante foi fundamental durante todo o meu percurso.

Por último, mas não menos importante, UM GRANDE OBRIGADA à minha amiga e colega Ana Catarina Correia pelo apoio constante e companheirismo, não só durante este período, mas também por todos estes anos. É uma pessoa “cinco estrelas” que pretendo levar comigo para a vida inteira, a quem eu desejo também muita sorte daqui para a frente!

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS) que decorreu num jardim de infância de cariz público situado no concelho de Sintra, com um grupo de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. Diz respeito a um trabalho escrito que expõe toda a minha prática durante o período de estágio, de forma a apresentar o trabalho que desenvolvi junto do grupo, inclusive a investigação que foi realizada no decorrer dos meses de intervenção.

Num primeiro capítulo, o leitor deparar-se-á com a caracterização do contexto de prática, incluindo o meio onde está inserido, o grupo de crianças, a equipa educativa e também as famílias, sendo a base que fundamentou toda a minha intervenção. Também neste capítulo serão apresentadas as principais linhas de intervenção e intencionalidades para a ação, assim como os moldes em que decorreu a avaliação no e do processo de intervenção. Um dos capítulos está reservado à explicitação da investigação realizada neste mesmo contexto e que se debruça sobre os hábitos de leitura das crianças em idade de jardim de infância. A fim de compreender quais *as estratégias e atitudes que um adulto pode tomar para promover hábitos de leitura nas crianças de jardim de infância*, recorri a diferentes fontes com o objetivo de recolher uma grande variedade de informações, solicitando a participação da educadora cooperante, das famílias e também das crianças.

A investigação assume uma natureza qualitativa, tendo optado por desenvolver um estudo de caso. Após a recolha de todos os dados, a análise dos mesmos permitiu-me concluir que, apesar de as conceções das famílias referentes aos benefícios da criação de hábitos de leitura nas crianças destas idades serem positivas, afirmando que é importante que estes hábitos existam no jardim de infância e em casa, as suas ações não correspondem, exatamente, às suas conceções. A comparação das respostas provenientes das variadas fontes de informação, mostram que a grande maioria das crianças, principalmente no seio familiar, não têm o hábito de ouvir histórias com regularidade. Contudo, é uma atividade que se verifica em alguns lares.

Palavras-chave: Práticas de leitura em família; hábitos de leitura; Jardim de Infância.

ABSTRACT

This report was prepared within the scope of the Curricular Unit (UC) of Supervised Professional Practice II (PPS), which took place in a public kindergarten situated in the municipality of Sintra, with a group of children between 3 and 6 years old. It relates to a written work that exposes all my practice that happened during the internship period, in order to present the work that I developed with the group, including the research that was carried out during the months of intervention.

In a first chapter, the reader will encounter the characterization of the context of practice, including the environment where it is inserted, the group of children, the educational team and the families, being the basis that grounded all my subsequent intervention.

Also in this chapter will be presented the main lines of intervention and intentionalities for the action, as well as the molds in which the evaluation took place and the intervention process. One of the chapters will be reserved for the clarification of the research carried out in this same context that focuses on the reading habits of children in kindergarten age. In order to understand what *strategies and attitudes an adult can take to promote reading habits in kindergarten children*, I have resorts to different sources in order to collect a wide variety of information, requesting the participation of the cooperative educator, the families and also the children.

The investigation that took place in the four months of intervention assumes a qualitative nature, thus choosing to develop a case study. After the collection of all the data, the analysis of them allowed me to conclude that despite the conception of the families regarding the benefits of the creation of reading habits in children of these ages are positive, stating that it is really important that these habits exist at school and at home, your actions can prove otherwise. The comparison of the responses from the various sources of information shows that the vast majority of children, especially in the family bosom, they do not have the habit of hearing stories regularly, however, it is an activity that still persists in many of the homes.

Keywords: supervised professional practice; Reading habits; Kindergarten

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	2
1.1. O Meio envolvente.....	2
1.2 O contexto socioeducativo	3
1.3 A equipa educativa.....	5
1.4 O ambiente educativo	7
1.4.1 O espaço	7
1.4.2 O tempo.....	1
1.4.3. O grupo de crianças	2
1.4.4. As famílias das crianças.....	4
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI	5
2.1 Intenções para a ação.....	5
2.1.1. Com as crianças.....	5
2.1.2. Com as famílias	7
2.1.3. Com a equipa educativa	7
2.2 Processo de intervenção.....	8
2.3. Avaliação da intervenção.....	10
2.3.1. Avaliação global das crianças.....	11
2.3.2. Avaliação aprofundada de uma criança – O Portfólio individual do D	13
2.3.4. Autoavaliação	15
3. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	17
3.1 Identificação e fundamentação da problemática.....	17
3.2. Revisão da literatura.....	19
3.2.1. A importância da leitura de histórias	19
3.2.2. O papel do adulto	21
3.3. As opções metodológicas e o roteiro ético	24
3.4. Análise dos dados	27
4. Construção da profissionalidade docente.....	32
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	40
ANEXOS.....	44

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Planta da sala de atividades.....	8
Figura 2 Legenda da Planta da sala de atividades (símbolos)	9
Figura 3 Legenda da planta da sala de atividades (números).....	10
Figura 4 Área do tapete	11
Figura 5 Área da casa	12
Figura 6 Mesa destinada ao grupo das crianças dos 3 aos 4 anos	13
Figura 7 Disposição dos dois grupos de mesas	0
Figura 8 Casa de banho	0
Figura 9 Área da Biblioteca na sala de atividades.....	19

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	5
----------------	---

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF Atividades de Animação e de Apoio à Família

CEF Cursos de Educação e Formação

C Contexto socioeducativo da PPS II

PEA Projeto Educativo do Agrupamento

PNL Plano Nacional de Leitura

PPS II Prática Profissional Supervisionada II

(TEIP) Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito na unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, em que realizei um estágio no período de 01 de outubro de 2018 a 21 de janeiro de 2019, na valência de jardim de infância. A minha intervenção ocorreu numa instituição pública, situada no concelho de Sintra, com um grupo heterogéneo de 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

No decorrer do período de intervenção, foi-nos solicitado o desenvolvimento de uma investigação, partindo de uma problemática identificada no contexto em questão. Neste caso específico, optei por realizar um estudo de caso, uma vez que, a meu ver, a temática identificada apelava a uma investigação acerca de uma situação ocorrida no contexto que suscitou a minha atenção e curiosidade. Com o título *Hábitos e atitudes positivas na promoção do gosto pela leitura em educação de infância*, decidi abordar questões relacionadas com a atitude por parte dos adultos intervenientes na vida das crianças, nomeadamente as famílias e a educadora cooperante, apelando à participação de todos para uma recolha de dados acerca desta temática. Assim, dei início ao estudo, recorrendo não só a atividades planeadas, tendo esta sido a estratégia menos utilizada, como a atitudes tomadas em momentos da rotina diária, de forma a compreender de que modo, naquele contexto de jardim de infância, poderia agir para fomentar as práticas de leitura na sala. Para isso, contei também com o apoio e participação de toda a equipa da sala e também das famílias, que partilharam comigo os seus pontos de vista, cruciais para a minha prática.

Terminada a prática, foi-nos proposta a realização do presente relatório da Prática Profissional Supervisionada II, estando assim organizado da seguinte forma: (i) Num primeiro capítulo, será feita a caracterização do contexto educativo; (ii) Posteriormente, no segundo ponto será exposto todo o processo de intervenção realizado; (iii) De seguida, será apresentada a investigação desenvolvida no contexto da PPS; (iv) E, por fim, o último capítulo será reservado à conclusão de todo o percurso efetuado em ambos os níveis de PPS.

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

Neste capítulo, será feita a caracterização do contexto educativo onde realizei a PPS II, do meio envolvente, da equipa educativa e também do grupo de crianças para que, de certa forma, possa facilitar a compreensão da minha intencionalidade durante o período de prática. Esta caracterização foi realizada com base na observação direta participante e não participante, na análise documental e através de conversas informais com a equipa educativa.

Manterei, ao longo do presente relatório, o sigilo profissional de forma a proteger a identidade de todos os envolvidos, sejam crianças, famílias, profissionais, como também da instituição em questão. Assim, utilizarei as iniciais das crianças quando necessitar de fazer referência, e adotarei a letra C quando me referir ao contexto socioeducativo da PPS II.

1.1. O Meio envolvente

O C onde realizei a PPS II entre 01 de outubro de 2018 e 21 de janeiro de 2019 encontra-se inserido num agrupamento de escolas pertencente ao concelho de Sintra. O meio envolvente é rico e diversificado, sendo composto por diferentes serviços, nomeadamente, um Centro de Saúde, uma Igreja Católica, a Junta de Freguesia, o posto da Polícia de Segurança Pública e um posto de Correios. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), podem encontrar-se também estabelecimentos de comércio, como duas farmácias e um mercado, e também muitos espaços verdes que se situam a poucos metros da instituição. A diversidade de serviços, a proximidade entre cada um deles e o estabelecimento socioeducativo C, e também o facto de a Junta de Freguesia se localizar também a uma distância possível de ser percorrida a pé, possibilita o desenvolvimento de atividades envolvendo toda a comunidade, conforme ilustra o registo seguinte:

Para o outono, fomos ao parque, em conjunto com todas as outras salas de jardim de infância, apanhar folhas que caíam das árvores (Excerto do Portefólio de Jardim de Infância - Registo de Observação (RO) n.º 11, 03 de outubro de 2018).

Já no teatro, as crianças da sala vermelha mostraram-se muito atentas e envolvidas na pequena peça que lhes foi apresentada. Mesmo o D., ao colo da educadora S., riu-se imenso no decorrer das várias cenas.” (Excerto do Portefólio de Jardim de Infância - RO n.º 29, 16 de outubro de 2018, local: Junta de Freguesia).

No que diz respeito à população residente na área envolvente, caracteriza-se por ocupar diferentes “estratos socioeconómicos”, como também “diferentes posicionamentos na esfera de trabalho e estabilidade de emprego”. (PEA, p.6). Existe assim uma heterogeneidade relativamente às características da população do meio onde a instituição está inserida.

Embora este seja um contexto deveras interessante e possua diversas potencialidades, deparamo-nos também com determinadas dificuldades, nomeadamente indisciplina, abandono escolar, pobreza que, certamente, refletem-se no ambiente educativo. Com o intuito de diminuir estas mesmas dificuldades, surge assim o Projeto Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) ¹ como uma medida que atua junto de diversos agrupamentos de escolas. Partindo deste projeto, identificaram-se os problemas mais significativos de cada instituição e definiram-se estratégias e medidas a tomar a fim de colmatar os constrangimentos detetados.

1.2 O contexto socioeducativo

De acordo com o PEA, a instituição C, pertencente à rede pública, é composta por treze turmas do 1º ciclo, quatro salas de jardim de infância, uma unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com multideficiência e uma Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro de Autismo. A existência deste tipo de unidades vem comprovar ainda mais o carácter inclusivo da respetiva escola, que procura sempre promover uma relação entre todos os níveis de ensino e aprendizagem.

Partindo das características do meio envolvente, a **missão** do Agrupamento passa essencialmente por EDUCAR, de modo a proporcionar: (i) “A formação de cidadãos pró-ativos capazes de operarem mudanças”; (ii) “O despoletar e o desenvolvimento de todo o

¹O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, dirigida a diversos agrupamentos de escolas que se encontram inseridas em territórios desfavorecidos, essencialmente ao nível económico e social, com o objetivo de atenuar as dificuldades que enfrentam no que diz respeito ao abandono escolar precoce, indisciplina, promovendo, ao mesmo tempo, o sucesso escolar.

potencial que existe dentro de cada criança/jovem”; (iii) “A preparação para a vida ativa desenvolvendo na criança/jovem a autonomia e a responsabilidade.” (PEA, p.16). Para a sua concretização, deve promover-se um ensino-aprendizagem respeitando as necessidades específicas de cada criança e incluí-las no contexto educativo. “Amar, educar, pensar, agir, sentir” é a **visão** que o respetivo agrupamento possui relativamente ao que deve ser desenvolvido junto das crianças/jovens que pretende formar. Para isso, deve proporcionar-se um ambiente de qualidade de forma a que as crianças/jovens de hoje se tornem:

(i) “livres, autónomos, responsáveis, e conscientes de si próprios si próprios e do mundo que os rodeia” (ii) “respeitadores dos princípios fundamentais da sociedade democrática”; (iii) “que valorizem o respeito pela dignidade humana e pela diversidade cultural”; (iv) “capazes de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação”; (v) dotados de literacia cultural, científica, técnica e tecnológica”; (vi) “com pensamento crítico, criativo e competências de comunicação”; (vii) “ com sensibilidade estética e artística”; (viii) “com hábitos de promoção da saúde e bem-estar e de preservação do ambiente”. (PEA, p.16).

Os Princípios Educativos seguidos pela instituição e que estão contemplados no PEA estão direcionados não apenas para as crianças mais pequenas, mas também para todos os jovens que frequentem as escolas do agrupamento. Estes princípios a que me refiro foram desenvolvidos com o intuito de colmatar as principais adversidades encontradas no território, isto é, o abandono escolar precoce e o absentismo, a indisciplina, mas também com o intuito de reforçar a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Assim, pretende-se valorizar a formação pessoal e cívica dos alunos, apelando à sua “participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica”, como também “o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opiniões.” Mais direcionados para a promoção do sucesso escolar, os princípios prendem-se com a “promoção dos valores da disciplina, respeito mútuo, tolerância, autonomia e esforço como elementos essenciais na construção do conhecimento”, ao mesmo tempo que se pretende valorizar “diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão”. (PEA, pp. 17-18).

Os princípios orientadores apresentados destinam-se a um número alargado de crianças e jovens, fomentando a inclusão e a partilha, não só entre crianças, como também entre todos os intervenientes ligados ao Agrupamento.

1.3 A equipa educativa

No que diz respeito aos recursos humanos, o agrupamento é composto por um grupo alargado de profissionais que contribuem para um serviço de excelência junto das crianças, conforme ilustra a tabela seguinte (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Distribuição da equipa educativa do Agrupamento

Distribuição da equipa educativa do Agrupamento ²						
Escolas	JI n°2	JI n°1	EB1/JI	EB1 n°2	Eb 2/3	TOTAL
Docentes (pré-escolar, 1ºciclo, 2ºciclo, 3º ciclo e Educação especial)	4	3	21	18	79	125
Assistentes Operacionais	4	2	10	9	25	50
Assistentes Técnicos					8	8
Psicólogo					1	1
Técnico de Serviço Social					1	1
Técnico de Animação Cultural					1	1
Técnico Mediador					1	1
Técnico de Atividades de Enriquecimento Curricular			8	7		15

Uma vez que o agrupamento conta com diferentes níveis de ensino, desde o jardim de infância até ao 3º ciclo, a distribuição dos elementos acima apresentados é diferente de instituição para instituição. A título de exemplo, as salas de jardim de infância contam com 1 educadora e uma assistente operacional. Para além disso, existem ainda assistentes

²A informação relativa à composição e distribuição da equipa educativa do Agrupamento foi consultada e retirada do Projeto Educativo do Agrupamento (2018-2021)

operacionais que ficam responsáveis por vigiar o recreio e os corredores. Já no primeiro ciclo, cada sala conta apenas com 1 professora titular de turma.

São notórias a aproximação e a cooperação entre as diversas instituições e níveis de ensino que, em várias situações e ocasiões, reforçam a ligação, proporcionando atividades conjuntas, como se pode confirmar pelos seguintes registos de observação:

Este foi um dia diferente, em que as crianças brincaram o dia inteiro e realizaram atividades diferentes. Costumam, todos os anos, andar pelas ruas a pedir pão por Deus, mas visto que as condições meteorológicas não o permitiram, não se pôde concretizar. Então, um grupo de jovens de uma outra escola do agrupamento deslocou-se até ao estabelecimento e distribuiu as broas pelas crianças.” (Excerto do Portefólio de Jardim de Infância - RO n.º 59, 31 de outubro de 2018)

Após o intervalo, todas as crianças da escola, os professores, educadores, assistentes e também os jovens dos CEF se juntaram no campo de futebol para concretizarem a coreografia da música do dia do Pijama.” (Excerto do Portefólio de Jardim de Infância - RO n.º 99, 20 de novembro de 2018)

Na primeira situação anteriormente descrita, os jovens de outra escola pertencente ao agrupamento deslocaram-se até à instituição onde me encontrei a estagiar, com o objetivo de se distribuir por todas as crianças as broas que tinham confeccionado, uma vez que os grupos de jardim de infância não puderam sair da escola devido às condições meteorológicas. Na segunda situação, realizou-se uma atividade em conjunto, em que se juntaram as crianças do jardim-de-infância do 1.º ciclo e dos Cursos de Educação e Formação (CEF), provenientes de outra escola do agrupamento, a fim de dançarem uma coreografia para celebrar o dia do Pijama.

Uma vez que as interações desenvolvidas entre os vários intervenientes têm um “papel fundamental na educação das crianças”, o estabelecimento educativo deve assim promover-las, de forma a “garantir a articulação e a continuidade do processo de educação de cada criança.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.29)

1.4 O ambiente educativo

A organização do tempo e do espaço são aspetos fundamentais para ter em consideração aquando da organização do ambiente educativo. Estes são dois aspetos próprios de cada estabelecimento e de cada sala, partindo assim dos interesses e características de cada grupo de crianças, o que poderá influenciar as práticas pedagógicas de cada contexto. Neste sentido, nos pontos seguintes, será exposta a forma como estão organizados e como são geridos o tempo e o espaço na sala de jardim de infância onde realizei a PPS II.

1.4.1 O espaço

Relativamente ao espaço físico do estabelecimento, existem diversas salas de 1.º ciclo, 4 salas de jardim de infância, 1 Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência, 1 Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações de Espectro de Autismo e um ginásio, que está junto do refeitório, separados por móveis/estantes. Existe também uma sala polivalente destinada não só às crianças frequentadoras das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), como também para todas as outras crianças de jardim de infância, caso se realize alguma atividade nesse espaço, nomeadamente a visualização de algum filme ou outras. No que diz respeito ao espaço exterior, este encontra-se dividido de forma a que as crianças do 1º ciclo, no momento em que estão no intervalo das aulas ao mesmo tempo que as crianças do jardim de infância estão no recreio, não “invadam” o recreio uns dos outros. O espaço exterior do jardim de infância é amplo, com estruturas próprias para que as crianças possam brincar, com uma casa de madeira e dois cavalos para baloiçar; possui também um campo de futebol, utilizado maioritariamente pelas crianças do 1.º ciclo, mas que, por vezes, em momentos de expressão motora ou até mesmo para as crianças brincarem no recreio, a educadora leva-os até lá e distribui bolas e arcos para que possam jogar e brincar. Para além de todos estes aspetos, o espaço exterior conta também com uma área de terra e areia que é muitas vezes explorado pelas crianças. O “barco” é a diversão que as crianças do jardim de infância mais gostam e onde costumam brincar, sobretudo da parte da tarde.

No que concerne ao espaço interior, especificamente à sala de atividades onde decorreu a PPS II – a sala vermelha- esta é composta por sete áreas de interesse, possuindo, em cada uma delas os materiais e mobiliário necessários para a realização das

atividades diárias, como se pode comprovar pela Planta da sala apresentada em baixo (cf.

Imagem):

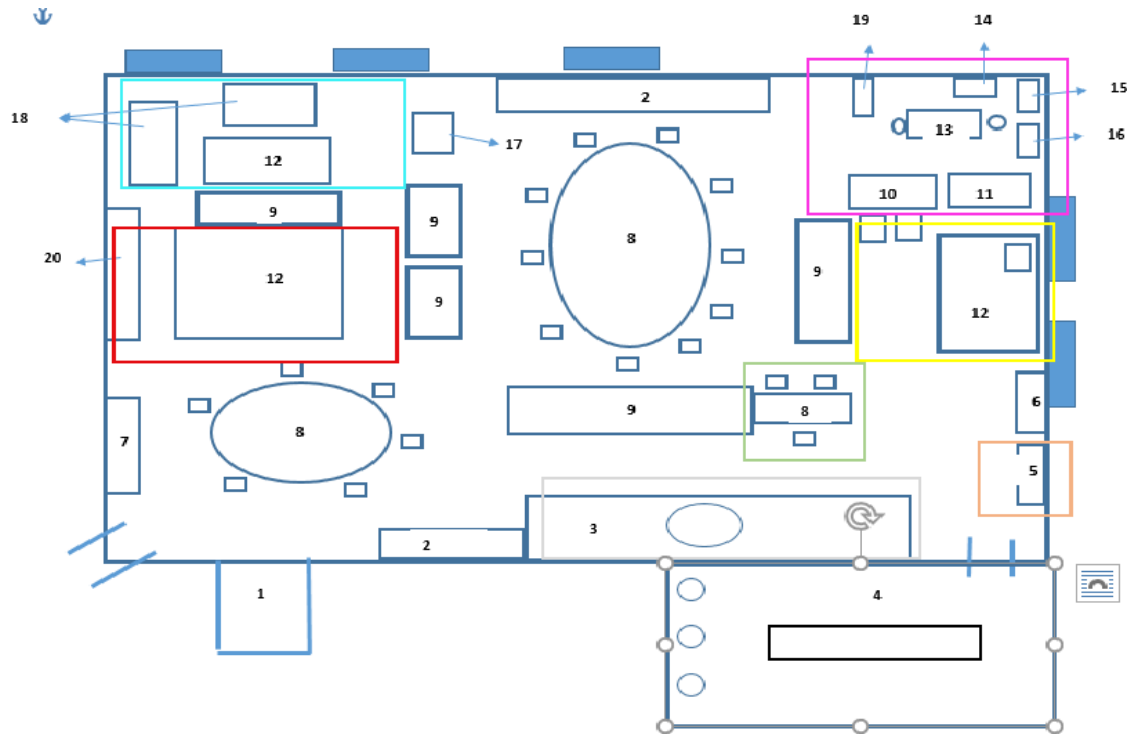


Figura 1 Planta da sala de atividades

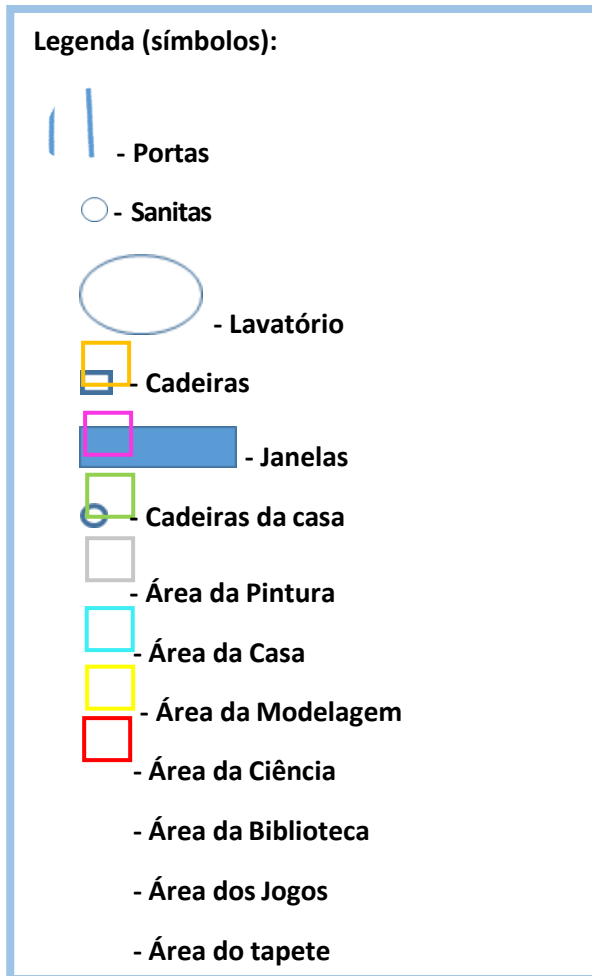


Figura 2 Legenda da Planta da sala de atividades (símbolos)

Legenda (números):
1-Despensa
2-Armários de arrumação
3- “Cantinho das Ciências” (com armário de arrumação)
4-Casa de banho
5-Tela de Pintura
6-Casa de bonecas
7-Armário com materiais para leitura de histórias
8-Mesa com cadeiras
9-Estantes com materiais
10-Armário de brincar
11- Mercearia
12- Tapete
13-Mesa da casa com 2 cadeiras
14-Armário da casa
15-Roupeiro da casa
16-Cama da casa
17-Armário de arrumações
18-Sofás
19-Tábua de engomar
20-Quadro de giz negro

Figura 3 Legenda da planta da sala de atividades (números)

Quando organizamos um espaço, os principais requisitos são as funcionalidades daquele espaço e os objetivos de quem o utiliza, e uma sala de jardim de infância não é exceção. A disposição, organização e a diversidade de materiais e mobiliário de uma sala deve sempre ter em consideração as características e necessidades do grupo e também quais as atividades que se pretende desenvolver no espaço, em que o educador “utiliza e rentabiliza” de forma a torna-lo um ambiente de aprendizagens adequado para as crianças. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27)

Partindo da observação da planta apresentada anteriormente, pode confirmar-se que a sala onde estagiei possui uma dimensão alargada, tendo assim espaço suficiente para a organização de um ambiente educativo bastante composto. Esta é uma sala com muita luminosidade devido à pluralidade de janelas e às suas dimensões, que permitem a entrada de muita luz ao longo de todo o dia. Esta é uma característica essencial numa sala,

uma vez que a “(...) a luminosidade natural é uma maneira de suavizar o ambiente e trazer para os interiores elementos naturais” (Hohmann & Weikart, 2011, p.161) No que concerne ao mobiliário, embora todos os armários presentes na sala possuam materiais que são muitas vezes utilizados, penso que o número de armários e estantes que a sala possui e as suas dimensões, sobrepõem-se a outras áreas da sala que poderiam ser utilizadas mais vezes e com outro tipo de atividades, como por exemplo, a área do tapete. Esta é uma zona da sala relativamente pequena, rodeada de armários e estantes, onde são realizadas as atividades de grande grupo, sendo o único espaço da sala em que é possível aglomerar todas as crianças. Talvez se esta fosse uma área maior, poderia ser aproveitada para a realização de mais atividades práticas e motoras, para além das que já existem.

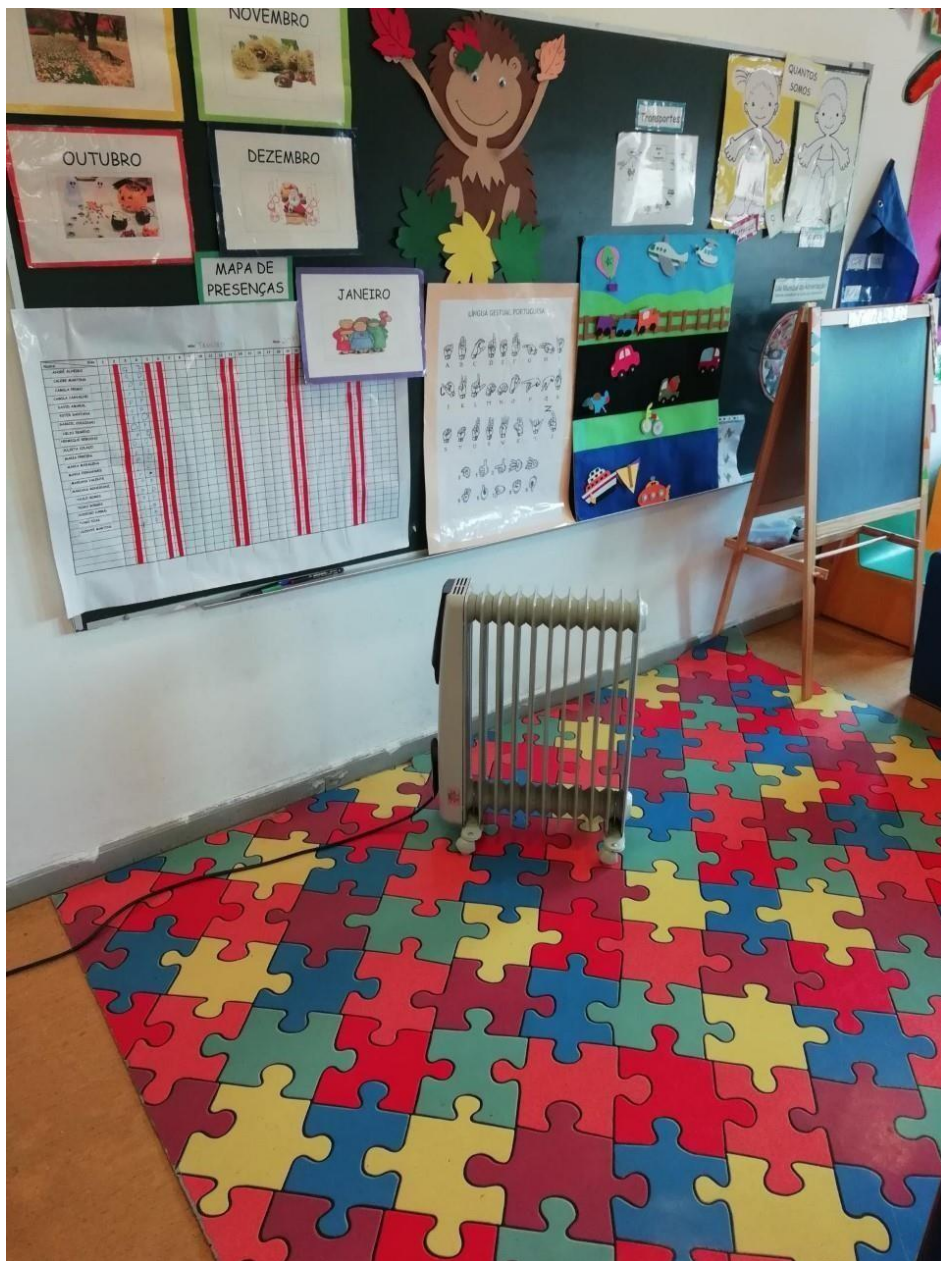


Figura 4 Área do tapete

Quanto às áreas de interesse, estas estão distribuídas por toda a sala, possuindo materiais e mobiliário próprios para cada uma. As duas áreas onde as crianças mais passam o tempo é na área da casa e da biblioteca, contudo, todas as outras áreas são utilizadas para não ultrapassar os limites do número de crianças em cada espaço definidos pela educadora cooperante.



Figura 5 Área da casa

Relativamente às mesas, existem 2 em que as crianças são distribuídas consoante a faixa etária, isto é, uma das mesas é destinada às crianças entre os 3 e os 4 anos de idade e a outra mesa às crianças entre os 5 e os 6 anos de idade, sendo utilizadas, maioritariamente, para a realização de atividades desenvolvidas pela educadora. Os trabalhos realizados pelas crianças e ainda materiais diversos que ainda não tenham sido utilizados são guardados na despensa, uma pequena sala que se encontra dentro da sala de atividades que alivia o espaço dos restantes armários, sendo também uma forma de manter os materiais inutilizados mais organizados.



Figura 6 Mesa destinada ao grupo das crianças dos 3 aos 4 anos



Figura 7 Disposição dos dois grupos de mesas

A sala dispõe também de uma casa de banho que é partilhada com a sala do lado, separadas por uma porta.

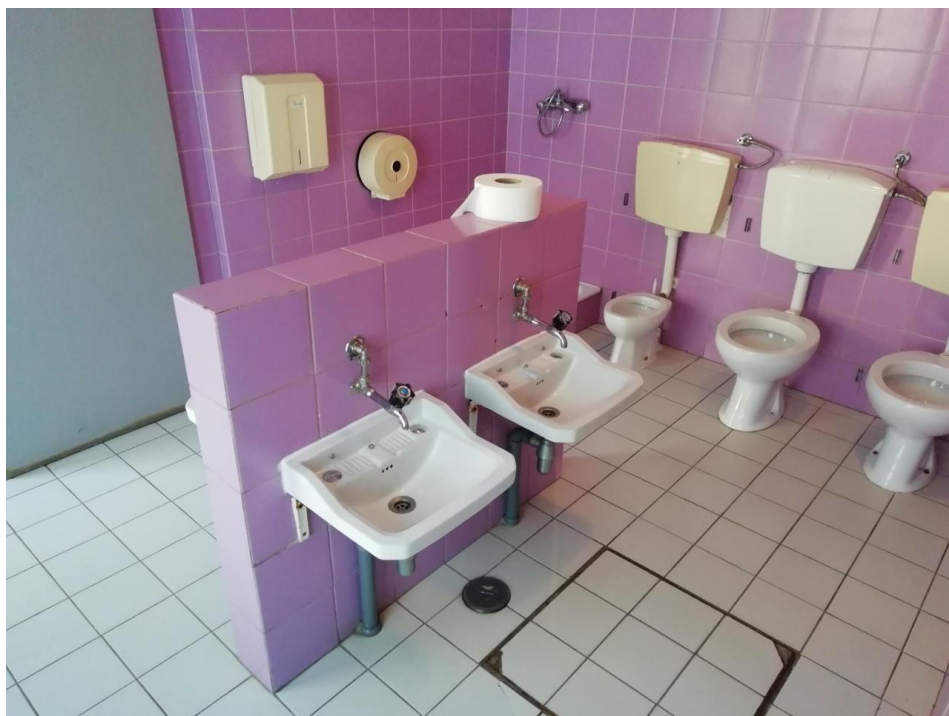


Figura 8 Casa de banho

A organização e disposição do espaço torna-se uma tarefa essencial no jardim de infância, uma vez que, partindo da disposição que o educador fizer, esta pode “promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas”, pelo que deve ser elaborada e repensada consoante as necessidades das crianças. (Portugal, 2012, p.12) Pretende-se assim que a sala seja um “lugar de bem-estar, alegria e prazer” onde as crianças se sintam bem e incluídas. (Formosinho & Gambôa, 2011, p.28),

1.4.2 O tempo

Embora a rotina diária de cada sala seja importante na medida em que é algo definido exclusivamente para cada grupo, importa referir, em primeiro lugar, a forma como a instituição organiza o seu tempo.

O horário de funcionamento do jardim de infância inicia às 9h00 e termina às 15h00; contudo, a escola abre mais cedo e encerra mais tarde para acolher as crianças cujas famílias não conseguem coincidir os seus horários de trabalho com os horários de funcionamento do jardim de infância, surgindo assim as AAAF. Segundo o Despacho n.º 9265-B/2013, estas destinam-se a “assegurar o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar antes e/ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas atividades.” (p.22210) O horário destas atividades divide-se em dois momentos do dia: (i) da parte da manhã, desde as 7h30 até às 9h, hora de início das atividades diárias junto da educadora; (ii) da parte da tarde, das 15h até às 19h30. No decorrer deste tempo, são proporcionados diferentes momentos lúdicos e educativos, em que se realizam variadas atividades orientadas pelas educadoras responsáveis.

Uma vez que se trata de um horário escolar reduzido para algumas famílias, estas recorrem a outros serviços que possam acolher as suas crianças fora do tempo de funcionamento da escola, algo que prevalece no trabalho desenvolvido na instituição. Existe assim “um trabalho de diferentes instituições [...], com o objetivo de intervirem de forma concertada junto das famílias.” (PEA, p.7). Estas instituições encarregam-se de transportar as crianças para a escola e levá-las de volta, até as famílias as virem buscar.

Num contexto de aprendizagem ativa, os adultos responsáveis pelas crianças, neste caso, os educadores, em conjunto com as famílias, “concebem horários e rotinas

centradas nas necessidades e interesses das crianças”. (Post & Hohmann, 2011, p.15). Pretende-se, por um lado, que as rotinas diárias integrem momentos consistentes a fim de que as crianças sejam capazes de prever os vários momentos do dia que se vão repetindo diariamente, como os momentos das refeições ou de brincar. Por outro lado, esta rotina deve também ser suficientemente flexível a fim de se adaptar às necessidades do grupo no momento.

A rotina diária das crianças da sala vermelha encontra-se dividida em vários momentos diferentes: (i) Chegada à sala e marcação de presenças; (ii) Acolhimento; (iii) Conto de uma história (pode alterar consoante a planificação da educadora); (iv) Atividade relacionada com a história; (v) Lanche da manhã; (vi) Recreio; (vii) Higiene; (viii) Almoço; (ix) Recreio; (x) Atividades; (xi) Lanche da tarde; (xii) Recreio; (xiii) Partida.

Embora esta rotina seja, de certa forma, constante, podem ocorrer alterações consoante as necessidades e interesses das crianças.

1.4.3. O grupo de crianças

O grupo da sala vermelha é composto por 20 crianças, 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. A maioria das crianças, isto é, 17 são de nacionalidade portuguesa, à exceção de três, uma de nacionalidade cabo-verdiana e outras duas de nacionalidade brasileira. No final do período de PPS II, o grupo contava apenas com 19 crianças, uma vez que uma delas foi transferida para outra instituição.

Trata-se de um grupo heterogéneo, não só em termos de idade, como também em termos de desenvolvimento. A heterogeneidade interna das crianças permite-me identificar que existem duas dicotomias presentes no grupo: o das meninas e dos meninos e o das crianças mais velhas e das crianças mais novas. (Ferreira, 2004) Como exemplo desta afirmação, menciono a criança que possui 3 anos e outra que, no período da PPS II já poderia estar matriculada no 1.º ciclo do ensino básico, já com 6 anos. Algumas das diferenciações encontradas estão também relacionadas com o facto de duas das crianças da sala possuírem necessidades educativas especiais. Uma das crianças possui algumas dificuldades ao nível da linguagem, entre outros não revelados, enquanto que outra surge com alguns problemas do foro emocional, mas ainda permanece em estudo. Ambas são

acompanhadas diariamente por profissionais qualificados, com o intuito de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das duas crianças.

De acordo com o Anexo A (cf. Anexo A- Tabela das idades das crianças, p.116) dez das crianças transitaram do ano anterior, tendo acompanhado a educadora até este ano. Os restantes, é a primeira vez que entraram para esta instituição, porém, não foi possível obter informações sobre as instituições anteriores ou se chegaram mesmo a frequentar outros tipos de serviços, como por exemplo, amas.

Este é um grupo desafiante, na medida em que requer muita atenção, disponibilidade e reflexão da nossa parte para que sejamos adequadas na nossa prática. São crianças bastante interessadas e interativas, disponibilizando-se sempre a aprender conteúdos novos. Relativamente ao comportamento de algumas crianças, por vezes, tende a ser um pouco agressivo, contudo, com a orientação certa por parte da equipa, os pequenos desentendimentos gerados entre as crianças, normais para a idade, acabam por se resolver de forma pacífica.

Como para qualquer criança, a atividade preferida deste grupo “é o brincar, que é um dos seus direitos.” (Kishimoto, 2010, p.1) Não só o espaço exterior, como o interior são vistos por estas crianças como locais para brincar, onde muitas vezes criam brincadeiras para desenvolverem com os colegas. No espaço interior, uma das áreas de eleição das crianças é a Casa, onde podem ser quem quiserem. Muitas vezes, o que se sucede é que as crianças recriam “experiências da vida quotidiana, situações imaginárias”, apoderando-se assim de todos os materiais que estão à sua disposição, dando-lhes outro significado. (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.52). Por outro lado, embora não tenham ainda aprendido a ler, passam também muito do seu tempo de brincadeira no interior da área da biblioteca, folheando livros e observando as imagens. Por vezes, chegam até a “contar as histórias” dos livros, criando enredos a partir do que observam. Quanto ao espaço exterior, ao contactar com elementos como areias, ervas, árvores, terra, “as crianças encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades”, desafiando-os a descobrir, a experimentar. (Portugal, 2012, p.12)

1.4.4. As famílias das crianças³

Assumindo que as crianças, ao chegarem ao jardim de infância, não são consideradas “*tábuas rasas*”, mas sim seres portadores de cultura e experiências, torna-se fundamental conhecer os traços estruturantes dos seus contextos familiares, a fim de tentar compreender as suas ações, atitudes e comportamentos perante um espaço social que vão integrar. (Ferreira, 2004). As famílias das crianças da sala vermelha são maioritariamente de nacionalidade portuguesa, à exceção de 3 mães, uma nascida em Cabo Verde e as outras duas no Brasil. Relativamente às habilitações académicas, 2 familiares possuem uma licenciatura, 8 frequentaram o ensino secundário, 7 possuem o 3º ciclo do ensino básico, um terminou o 2º ciclo do ensino básico e, por fim, 2 familiares ficaram frequentaram apenas o 1º ciclo. (cf. Anexo A – Gráfico das habilitações académicas das famílias, p.117) A generalidade das famílias encontra-se no ativo, correspondendo a 18 dos elementos familiares do grupo de crianças, enquanto que 3 não possuem ocupação, seja por se encontrarem no desemprego ou por opção.

As famílias das crianças são maioritariamente nucleares, salvo exceções em que são monoparentais, essencialmente femininas. Esta última informação foi obtida através de conversas informais com a equipa, pelo que não foram recolhidos dados detalhados de cada uma das famílias. Uma vez que as famílias são os “principais responsáveis pela educação das crianças”, devem ser incluídas em todo o processo educativo. (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.29). Principalmente as crianças são as que mais beneficiam desta relação pois, conforme Hendersson et. Al (2007), quanto melhor for a ligação entre a escola e as famílias, “the more student achievement increases.” (p.3). Esta relação irá certamente proporcionar um melhor aproveitamento escolar por parte da criança.

³ A falta de acesso a informações detalhadas acerca das famílias não me permitiu realizar uma análise mais aprofundada das mesmas. Face ao exposto, apoiei-me nesta análise apenas em conversas informais e pequenos registos escritos consultados.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

No presente capítulo, irei apresentar, partindo do conhecimento das crianças em questão, as intenções definidas para a minha ação no decorrer de todo o período de PPS II, não só com o grupo, como também com as famílias e a equipa educativa. Posteriormente, explicitarei também em que momentos e de que forma intervim.

Cada criança é um ser diferente, com características próprias e, quando inserida num grupo, acumula-se um aglomerado de individualidades que devem ser tidas em conta num processo de intervenção educativa. Neste sentido, após a caracterização do grupo de crianças em questão, devemos proceder à avaliação do mesmo, sendo uma etapa essencial para a definição de uma prática pedagógica adequada. Isto é, a avaliação permitirá reunir um conjunto de informações necessárias relativamente ao desenvolvimento das crianças, a fim de definir quais as estratégias a utilizar e pensar de que forma deveremos planear as nossas intervenções pedagógicas para que melhor se adequem ao grupo de crianças em questão.

Enquanto que no capítulo anterior me debrucei sobre as características do contexto onde decorreu a PPS II, no presente capítulo, irei apresentar as minhas intencionalidades educativas, tentando sempre, desde o início da minha prática enquanto estagiária, atingir os meus objetivos. Neste sentido, apresentarei a seguir as minhas intenções para ação para com as crianças, as famílias e a equipa educativa e que, através de propostas pedagógicas, experiências-chave e atitudes da minha parte, tentei alcançar os objetivos definidos. Posteriormente, irei também justificar e fundamentar as minhas intencionalidades para cada eixo de intervenção.

2.1 Intenções para a ação

2.1.1. Com as crianças

Uma vez que as crianças são o centro de todo o nosso trabalho e intervenção, as minhas intencionalidades basearam-se, essencialmente, na promoção de bem-estar, segurança e prática adequada ao grupo. Uma das minhas principais intenções foi **i) observar constantemente as crianças e refletir de forma a desenvolver uma prática mais adequada**. No decorrer de todo o período de prática, a observação do grupo foi uma das técnicas de recolha de dados mais significativa a que eu recorri, uma vez que nos permite “revelar a singularidade de cada criança, ajudar a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros”. (Parente,2006,

p.6) A observação direta e constante tornou-se numa técnica valiosa de recolha de dados e informações, mas também de conhecimento do grupo, orientando a minha ação.

Decorrente da intencionalidade apresentada anteriormente, partindo das informações recolhidas e do conhecimento que obtive do grupo, outra das minhas intencionalidades foi **ii) respeitar os interesses e individualidades de cada criança**. Cada uma é um ser diferente, pelo que os adultos da sala devem “reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios.” (Hohmann & Weikart, 2009, p.27). Assim, conduzir a nossa intervenção com base nas individualidades e interesses das crianças, promoverá uma prática adequada a cada uma das crianças que, por sua vez, pode promover o sentimento de segurança. Pretendi, também, **iii) promover experiências e momentos chave significativos**; ao mencionar experiências, refiro-me não só a propostas de atividades orientadas, mas também a momentos do dia-a-dia, atividades e atitudes improvisadas que, de certa forma, foram ao encontro dos interesses das crianças naquele momento. Todos estes exemplos promoveram, na minha perspetiva, momentos de aprendizagem às crianças que “aprendem melhor ao levarem avante os seus interesses especiais.” (Hohmann & Weikart, 2009, p.267).

O facto de as crianças, ao receberem “um crescente apoio e respeito diário por parte dos adultos libertam-se de um stress indevido” (Post & Hohmann, 2011, p.61), a minha quarta intencionalidade foi **iv) desenvolver com as crianças uma relação afetiva, proporcionando confiança através do cuidado e respeito pelas mesmas**. Torna-se necessário desenvolver uma relação deste tipo com as crianças, para que estas se sintam integradas, seguras e assim recorram sempre aos adultos da sala quando necessitam, sendo estes as figuras de referência no ambiente educativo.

Ao desenvolver com as crianças uma relação afetiva positiva, consequentemente, estas irão também fazê-lo com os seus pares, sendo que, em certos momentos, poderá ser crucial no âmbito da resolução de problemas e conflitos que possam existir. Assim, “num clima apoiante os adultos [...] olham as situações de conflito como oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais” (Hohmann e Weikart, 2009, p.89). Como forma de estar disponível e, ao mesmo tempo, ajudar as crianças a resolverem os seus problemas autonomamente, a

minha última intenção passou por **v) estar disponível e apoiar as crianças na procura de soluções sempre que necessário.**

2.1.2. Com as famílias

As famílias são as principais figuras de referência e os principais modelos na vida de uma criança, pelo que considero fundamental o seu envolvimento em todas as questões relacionadas com os seus filhos. Neste sentido, defini como primeira intencionalidade **i) estabelecer uma relação positiva com as famílias, envolvendo-as no trabalho a realizar com os seus educandos.** Uma vez que “a cooperação de todos estes adultos é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem ativa seguros e adequados para as crianças de tenra idade.”, é essencial que se trabalhe em conjunto com as famílias, de forma a que se promova uma prática cada vez mais adequada à criança e para que esta se sinta mais apoiada (Post & Hohmann, 2011, p.300)

Pretendi, também, **ii) partilhar com as famílias situações do quotidiano que envolvam os seus filhos**, embora considere ser um longo caminho a percorrer, visto que existem famílias que não se sentem à vontade com outra pessoa na sala, sentindo-se mais seguras com a presença de outros adultos que já conhecem – a equipa educativa da sala de atividades. Outro dos aspetos que valorizei foi a parceria estabelecida com as famílias, através da qual foi possível partilhar informações e observações das suas crianças. De facto, esta partilha proporciona “consistência entre as experiências em casa e longe de casa” (Post & Hohmann, 2011, p.300), reforçando assim a continuação do trabalho em equipa entre os elementos da equipa da sala e as famílias.

2.1.3. Com a equipa educativa

Num contexto onde está presente o trabalho em equipa, é fundamental que se promova a melhor relação possível entre todos os membros. Na educação pré-escolar os elementos integrantes da mesma sentem a necessidade de construir uma relação mais cooperativa, uma vez que permanecem numa sala com as mesmas crianças ao longo de, pelo menos, um ano letivo.

Neste sentido, considereei essencial **i) desenvolver uma relação de cooperação com a equipa educativa, promovendo a articulação das minhas propostas e dúvidas com as da equipa.** Ao recorrer à equipa sempre que necessário, assumo que o seu apoio é fundamental e que a nossa cooperação irá promover uma prática cada vez mais

adequada às crianças. Dado que, para cada ação, é fundamental existir reflexão, ao encontrar-me integrada num contexto educativo partilhado por elementos de uma equipa pedagógica, este é um processo que deve ser feito em conjunto. Assim, “os membros da equipa [...] trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planejar estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias.” (Hohmann & Weikart, 2009, p.129). Outra das minhas intencionalidades foi **ii) estar disponível para trabalhar em equipa, tentando integrar-me na mesma**, uma vez que “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo.” (Hohmann & Weikart, 2009, p.130). Ao atingir um ambiente de aprendizagem mútua e interajuda com a educadora e a assistente operacional da sala, o trabalho desenvolvido com as crianças terá, também ele, um balanço positivo.

2.2 Processo de intervenção

Para cada ação intencional e estruturada, sente-se a necessidade de construir um plano de propostas de atividades, onde se procura tentar prever, de certa forma, os acontecimentos que possam vir a suceder e se definem intencionalidades e objetivos a atingir para um grupo em específico. Assim, o planeamento surge como uma técnica fundamental para a promoção de uma prática de qualidade, assente nas necessidades, interesses e capacidades das crianças. Embora no decorrer da minha prática tenha realizado algumas planificações de propostas de atividades (cf. Anexo A – Portfólio de jardim de infância, pp.105-107), esta foi uma técnica à qual não recorri muitas vezes, mas que considero não ter influenciado negativamente a minha prática. Ainda assim, as planificações realizadas foram sempre partilhadas com a equipa da sala que, tendo um conhecimento mais aprofundado e detalhado do grupo, me auxiliou na adequação das atividades às individualidades e necessidades das crianças. Esta partilha de ideias, opiniões e sugestões era feita, na maior parte das vezes, da parte da tarde, após todas as crianças da sala saírem. De carácter mais informal, estas “reuniões” serviram essencialmente para que eu pudesse receber, por parte da educadora e da assistente operacional, um feedback relativamente ao que planeava realizar junto das crianças ou ao que tinha já sido desenvolvido.

No contexto onde me encontrava, valorizei essencialmente a observação das crianças, experiências isoladas e a participação em momentos já dinamizados pela educadora cooperante, em detrimento das propostas de atividades planificadas. A dinamização de atividades que faziam parte do planeamento da educadora foi um dos

aspectos sobre os quais me debrucei, tendo total liberdade de participar, apoiar, interagir com as crianças e até gerir o grupo e a atividade em muitos momentos. Não desvalorizando o planeamento, que considero ser essencial para a promoção de uma prática adequada a cada criança e ao grupo em geral, a meu ver, também os momentos em que não existe algo planeado são importantes. Apesar da total disponibilidade por parte da equipa da sala para que eu pudesse concretizar propostas de atividades, a existência de diversas datas festivas no decorrer do período de prática e todas as tarefas envolvidas nem sempre possibilitaram a realização de outras atividades que pudessem enriquecer a minha prática. Contudo, não considero que esta situação tenha sido um entrave, pois tive a oportunidade de participar e de dinamizar atividades, ainda que não planificadas por mim. Além disso, desde o início da PPS II que valorizei as experiências proporcionadas às crianças nos vários momentos da rotina diária, sendo estas mais livres e espontâneas, do que propriamente atividades dirigidas em que esperamos sempre uma certa atitude por parte das crianças que, muitas vezes, não corresponde ao que verdadeiramente acontece.

A minha intervenção baseou-se, essencialmente, em **experiências proporcionadas nos vários momentos da rotina diária, realização de atividades emergentes, reflexo das necessidades e interesses das crianças no momento e atitudes tomadas nas variadas situações e tempos do dia**. Também as **propostas de atividades planeadas** fizeram parte integrante da minha prática. Uma vez que, inicialmente, senti dificuldades em definir uma problemática para o meu estudo de investigação, as primeiras atividades planeadas e pontuais que propus não estiveram diretamente relacionadas com a problemática desenvolvida. Contudo, foram feitas as planificações e foram definidos os objetivos a atingir. Todas estas propostas foram pensadas com base no interesse e nas capacidades das crianças do grupo, sendo que, antes de qualquer concretização, a sugestão de atividade era apresentada à educadora cooperante e também à assistente operacional, de forma a que pudesse receber feedback, no sentido de melhor as adequar às especificidades do grupo. Após a realização das mesmas, era feita uma pequena reunião com a educadora cooperante a fim de compreender quais os aspetos a serem melhorados para que pudessem ter outra adesão por parte das crianças ou para que pudessem ser melhor conseguidas numa próxima tentativa. Assim, individualmente, após a respetiva reunião com a educadora, eu realizava uma avaliação da proposta de atividade onde expunha as sugestões de melhoria.

De facto, embora as propostas de atividades planeadas sejam importantes no sentido em que se faz uma preparação e se planeia algo com objetivos definidos, a meu ver, as experiências proporcionadas nos vários momentos da rotina diária podem ter tanto impacto quanto uma atividade dirigida. Ao mencionar experiências, refiro-me a situações do dia-a-dia em que realizei trabalho com as crianças, o que proporcionou ao grupo uma experiência mais espontânea e livre e em que o envolvimento deste foi visível, conforme ilustra o seguinte registo diário:

Após terminarmos a chuva de ideias, o G.C. perguntou se podia fazer um desenho acerca do que viu. Eu respondi que sim, claro, e perguntei quem mais queria fazer o desenho. Enquanto que a maioria respondeu que sim, outras crianças disseram que não queria fazer o desenho. Então, decidi dar folhas e lápis às crianças que queriam fazer o desenho e sentar as restantes na outra mesa para realizar uma atividade diferente. Peguei no globo que a educadora tinha na sala e mostrei-o às crianças. Comecei por apresentá-lo e de seguida mostrei Portugal e os Açores. Depois, fui mostrando às crianças onde ficavam os locais que elas referiam. Por fim, coloquei o globo na mesa para que as crianças pudessem explorá-lo. Assente no objetivo de escutar as crianças, apoiando-me nos seus gostos e preferências, muitas vezes, a planificação perde o seu efeito, sendo substituída por algo criado no momento, partindo do que as crianças pretendem realizar. Esta é uma estratégia fundamental que pode aumentar a participação e o interesse das crianças no que se concretiza, tendo sido utilizada por mim em diversos momentos do período de prática. As crianças têm a capacidade de se expressarem, expondo sempre os seus gostos, as suas preferências, o que facilita o trabalho do educador, pois tem a oportunidade de recolher, junto das próprias crianças, informações importantes que o ajudarão a planificar todo o seu trabalho e a adequar, cada vez mais, a sua prática ao grupo (excerto do Portfólio de jardim de infância - RO nº101, 21 de novembro de 2018)

2.3. Avaliação da intervenção

Nos pontos seguintes, serão explicitados os vários processos de avaliação realizados no decorrer do período de PPS II, sendo eles: (i) avaliação global do grupo de crianças, isto é, de que forma concretizei a avaliação de cada criança e do grupo em geral; (ii) autoavaliação, uma vez que, além da avaliação do grupo, os adultos devem também

avaliar a sua prática a fim de compreender se as estratégias utilizadas são eficazes, ou se é necessário melhorar algum aspeto e (iii) a avaliação aprofundada de uma criança, através da construção de um portfólio individual.

2.3.1. Avaliação global das crianças

A avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.16).

O conceito de avaliação é constantemente associado a um processo de verificação de aquisição ou não de novas competências. No entanto, a função atribuída à avaliação não deve ser esta: ao avaliarmos, principalmente na educação pré-escolar, fazemo-lo com o intuito de recolher o máximo de informações possíveis acerca de cada criança, a fim de orientar o educador a adequar melhor a sua prática a um grupo de crianças. Assim, segundo Bassedas et al. (2000, citado por Sanches, 2003), na educação pré-escolar, avalia-se “para atuar, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança, para interrogar-se se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades.” (p.112)

Durante o meu período de prática, a avaliação que realizei do grupo de crianças baseou-se em observações diretas e notas de campo, não tendo utilizado outros instrumentos de recolha de dados, embora o considere importante, na medida em que facilita ao educador a recolha e organização de dados, tornando-se assim num guia da prática educativa. O entrave que senti relativamente à utilização destas técnicas de recolha de dados prendeu-se com a dificuldade em observar todas as crianças e avaliar as suas atitudes perante as atividades realizadas. Assumo que embora esta estratégia de recolha de informações possa ter sido importante e me tenha permitido avaliar o envolvimento das crianças nas atividades propostas, não consegui observar todo o grupo de uma vez, podendo algo não ter sido registado num momento em que estivesse a registar outra situação.

Segundo Nabuco (2000),

“a observação ajuda o educador a compreender o desenvolvimento das crianças nos seus múltiplos aspetos e a avaliar o seu progresso ao longo do tempo, a aperceber-se da forma como cada criança realiza as atividades, como interage com os seus pares, com o adulto e com o jogo.” (p.1)

As informações e dados partilhados pela equipa educativa que sempre se disponibilizou a auxiliar-me, acabou por tornar-se numa outra estratégia à qual recorri em diversos momentos do período de prática, tendo contribuído para a forma como agia perante as crianças.

2.3.2. Avaliação aprofundada de uma criança – O Portfólio individual do D.

O portfólio é um instrumento que torna possível apreciar e interpretar a aprendizagem realizada e planificar experiências de aprendizagem cada vez mais adequadas para a criança. Um portfólio conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas. (Parente, 2006, p.31)

Foi-me solicitada a construção de um portfólio de apenas uma criança do contexto onde decorreu a PPS II, no qual teria de descrever as suas características, apoiadas em registos realizados por mim, fossem escritos ou fotográficos. Trata-se assim de instrumento construído pelo educador, que integra as várias características da criança, o seu desenvolvimento, as suas conquistas e as suas dificuldades de uma forma subjetiva, mas com base nas observações do responsável pela criação do portfólio.

A elaboração deste instrumento permitiu-me “conhecer: os ritmos de aprendizagens; os estilos cognitivos ou de trabalho; a configuração das relações; as atitudes; as habilidades e os conhecimentos, mas também as dificuldades e os problemas com que se defrontam.” (Sanches, 2003, p.113).

Antes de construir o portfólio, tive de selecionar uma criança de entre as 20 do grupo. Inicialmente, senti algumas dificuldades, uma vez que é um grupo muito heterogéneo, com características *atrativas*, traduzindo-se num desafio com qualquer uma das crianças que eu pudesse escolher. Neste sentido, decidi realizar o portfólio do D (cf. Anexo A- Portefólio individual do D, pp. 120-132), uma criança que teve mais dificuldades em adaptar-se ao jardim de infância, aos adultos e aos colegas, tendo sido identificadas algumas dificuldades ao nível socio emocional que, embora ainda em estudo, revelavam que o percurso até atingir o resultado pretendido seria desafiante. Embora tenha sido um processo gradual e, por vezes, complexo, tive a oportunidade de desenvolver com esta criança uma relação afetiva, ajudando-o a adaptar-se ao pré-escolar, aos colegas e à rotina diária. Contei com o apoio da educadora, da assistente operacional e até dos próprios colegas que demonstravam carinho pelo D. e disponibilidade para ajudá-lo a integrar-se na sala e nas atividades a realizar. Registei, ao longo das semanas de estágio, a evolução do D. em vários aspetos que inicialmente não existiam e influenciavam negativamente o desenvolvimento da criança. A título de exemplo, à medida que o tempo passou e com muito esforço por parte da equipa e da minha parte

também, o D. começou a permanecer na escola o dia inteiro, pois antes ficava apenas até à hora de almoço. Acabou também por largar a chucha e a fralda que trazia sempre consigo e começou a participar das atividades e brincadeiras com os colegas. Resumidamente, a evolução ao nível social foi extremamente notória, estendendo-se ao longo de 3 meses.

De acordo com Silva (2007):

a família constitui um pilar fundamental para a construção da identidade individual, pela sua função socializadora, devemos reconhecer-lhe um importante papel no desenvolvimento vocacional. É na família que a criança se depara com as primeiras interações com o outro e com o mundo.” (p.76)

A aceitação, por parte da encarregada de educação do D, foi total, imediata e com uma *simpatia* permanente. Neste sentido, recorri à família, partilhando momentos do dia-a-dia em que o D. estava incluído, de forma a criar uma relação positiva com os diversos elementos, uma vez que tive a oportunidade de conhecer, além da mãe, o pai e os avós. Ainda assim, apesar dos meus esforços em incentivar a participação da família após os momentos da manhã ou da tarde, os horários de cada um impediam que estivessem sempre presentes para esta partilha. De qualquer forma, tive a oportunidade de interagir com a família do D., não só para ter o consentimento da mesma para a construção do portfólio da criança, como para lhes explicar o que iria conter o portfólio e qual o objetivo da realização do mesmo.

Para a realização deste portfólio, procedi à observação da criança em três momentos distintos: interação com adultos, crianças e materiais. Foram vários os registos que recolhi da criança, não só escritos, como também fotográficos, como forma de complementar a veracidade da informação. Estruturalmente, o portfólio do D. está organizado em quatro partes: (i) Numa primeira parte, introduz-se o conteúdo do mesmo, explicitando em que consiste e como está estruturado o restante portfólio; (ii) Na segunda parte, será feita uma apresentação da criança, onde serão explicitadas as suas principais características; (iii) Na terceira parte, serão explicitadas as aquisições e competências do D. nos vários níveis de desenvolvimento (cognitivo, físico-motor, socio-emocional); (iv) Por fim, na última parte, será feita uma pequena reflexão acerca do processo de construção do portefólio (cf. Anexo D, Portefólio individual do D, pp. 120-132),

2.3.4. Autoavaliação

A avaliação não incide apenas sobre as aprendizagens e desenvolvimento das crianças e do grupo, mas também sobre a intervenção do educador, o ambiente e os processos educativos adotados.” (Sanches, 2003, pp.112-113)

Num contexto socioeducativo, creio que as crianças não deverão ser os únicos alvos do processo de avaliação, uma vez que, tal como já referi anteriormente, para que um educador possa definir estratégias, intervir e compreender se a sua ação foi adequada, necessita de sofrer também uma avaliação, neste caso, uma autoavaliação. Esta deve ser realizada diariamente, em que o educador avalia a sua intervenção, apontando os aspetos positivos e menos positivos, adotando novas estratégias que possam melhorar a sua prática.

No decorrer do meu período de Prática Profissional Supervisionada II, adotei, desde o início, uma postura reflexiva, registando e refletindo acerca da minha intervenção, das atitudes tomadas e das atitudes das crianças, tentando identificar os aspetos que deveriam sofrer uma reflexão e mudança da minha parte. Neste processo, envolvi também os elementos da equipa pedagógica que foram essenciais durante o meu percurso, como referi anteriormente. Terminadas as atividades ou após alguma situação de intervenção da minha parte, a educadora cooperante e assistente operacional partilhavam comigo as suas opiniões relativamente à minha prestação, o que eu já conseguia fazer e o que ainda precisava de reforçar, o que me obrigava a mim também a refletir e a repensar a minha prática.

Foi nas atividades em grande grupo que notei mais fragilidades da minha parte, nomeadamente na gestão do grupo. No âmbito de outra unidade curricular, foi-nos solicitado o desenvolvimento de um trabalho de projeto com as crianças, em que realizei diversas atividades de pequenos e grandes grupos. Foi nestas atividades que senti realmente a necessidade de mudar a minha intervenção, como forma de colmatar as dificuldades que sentia em gerir o grupo. Assim, após conversas com a educadora e a assistente, cheguei à conclusão que as crianças ficavam mais agitadas quando eu dava espaço para que isso acontecesse. Isto é, para que as crianças se mantivessem interessadas e atentas, eu deveria ter sempre algo pronto para fazer, evitando assim a perda de atenção.

Gradualmente, fui reforçando este aspeto da minha prática, acabando assim por melhorá-la neste sentido.

3. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

No presente capítulo, será descrita a investigação que desenvolvi ao longo dos últimos quatro meses de intervenção em contexto de jardim de infância. Num primeiro tópico, será feita uma breve justificação da escolha da problemática abordada, tendo em consideração as observações realizadas e a caracterização do grupo de crianças, no qual serão também apresentadas as opções metodológicas e as questões éticas que nortearam a minha investigação. Num segundo tópico, serão apresentadas várias conceções acerca do tema, recorrendo a literatura especializada sobre o tema em estudo. Posteriormente, serão apresentados e analisados os resultados de todo o estudo realizado: por fim, serão apresentadas e analisadas as sugestões de propostas de intervenção que concretizei no âmbito da problemática identificada.

3.1 Identificação e fundamentação da problemática

Tal como já é rotina, a educadora chegou à sala e pediu às crianças que se sentassem no tapete para marcarem as presenças e fazerem o acolhimento. Terminado o acolhimento, a educadora contou uma história em que abordava o tema da família. Para melhor exemplificar, a educadora mostrou a árvore da família, indicando um a um, os vários graus de parentesco entre familiares. No momento seguinte, levou as crianças a fazerem um desenho sobre a família de cada um. (Excerto do Portfólio de jardim de infância - RO n.º 93- 16 de novembro de 2018).

No decorrer do período de PPS II, identifiquei uma problemática emergente no contexto onde me encontrei a estagiar, tendo desenvolvido uma investigação acerca da mesma. Sendo um contexto diversificado, foram várias as temáticas que surgiram, contudo, uma delas suscitou a minha atenção, nomeadamente os hábitos de leitura que as crianças mantinham na sala. Partindo do registo de observação apresentado anteriormente, a leitura de histórias era realizada regularmente, fosse para iniciar a abordagem a algum tema em específico ou apenas porque era pedido pelas crianças. Por outro lado, a partir da leitura de uma história com recurso a diferentes materiais e estratégias, eram sempre realizadas atividades alusivas à temática do livro, que continham algum conteúdo para as crianças assimilarem. Além disso, esta era uma das atividades de eleição das crianças que, não só gostavam que lessem para elas, como também gostavam de ser elas a contar as histórias que já conheciam.

Assim, decidi desenvolver uma investigação em torno deste tema, em que pudesse também compreender quais eram os hábitos de leitura que estas crianças possuíam no seio familiar.

A investigação em questão foi desenvolvida num contexto de jardim de infância com um grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Desde o início que assumi um papel de observadora assídua com o intuito de recolher o maior número de observações e informações sobre o grupo, a equipa e a forma como eram geridos os vários momentos do dia. Enquanto observava as atividades desenvolvidas pela educadora e a organização da sala e da rotina diária, cheguei à conclusão de que a educadora, na maioria dos dias, contava uma história às crianças realizando atividades relacionadas com o tema da história:

A educadora começou por contar uma história às crianças sobre os dedos da nossa mão. De seguida, uma vez que no dia seguinte se celebraria o dia Nacional da língua gestual, a educadora começou por explicar o que era a língua gestual, para que servia e também mostrou alguns exemplos de saudações através da língua gestual (Olá, Bom dia, boa noite e parabéns).

A seguir, foi buscar uma caixa que tinha construído previamente para mostrar às crianças como se faz o teatro de sombras. Para isso, perguntou às crianças acerca do teatro de sombras que eu e a minha colega fizemos quando contámos a história de Halloween.” (Excerto do Portefólio de Jardim de Infância - RO nº 87, 14 de novembro de 2018)

Para além disso, a diversidade de livros, a pluralidade de temas abordados em cada história contada e as estratégias de dinamização escolhidas e desenvolvidas pela educadora foram algumas das razões que me levaram a optar por realizar uma investigação relacionada com o tema da leitura de histórias, das estratégias utilizadas e dos hábitos de leitura das crianças do grupo. Em diversos momentos do dia, notei que as crianças se dirigiam frequentemente à área da biblioteca, que se situa num dos cantos da sala, como se pode observar na *figura 4*. Esta é composta por duas estantes de livros, uma caixa com revistas, 2 sofás e uma estante com fantoches. Todos estes materiais estavam à total disposição das crianças que os poderiam utilizar sempre que pretendessem.



Figura 9 Área da Biblioteca na sala de atividades

Tendo em conta os aspetos mencionados e os dados que recolhi no decorrer do meu período de prática, considerei que este seria um tema interessante a abordar na minha investigação, com o objetivo de compreender quais as estratégias a que um educador pode recorrer, assim como as famílias, de forma a proporcionar às crianças experiências e hábitos positivos relativamente à leitura de histórias em jardim-de-infância.

3.2. Revisão da literatura

3.2.1. A importância da leitura de histórias

De acordo com Viana (2012),

é importante que a leitura esteja presente desde muito cedo na vida das crianças, uma leitura “pela voz dos outros”, suportada por textos adequados e temperada de afetos (p.15).

A leitura para as crianças desde muito cedo é essencial, uma vez que a partir de momentos de leitura são transmitidos conhecimentos às crianças, ao mesmo tempo que se criam hábitos de leitura, sendo também esta uma atividade de lazer para a grande maioria das crianças. Hohmann e Weikart (2011) afirmam que “quando as crianças ouvem histórias, experimentam a relação entre escrita e leitura” e que, “quando inventam

uma história ou criam uma rima sem sentido, estão a aprender que podem criar elas próprias histórias, e relacionar palavras de uma maneira satisfatória e inteligível.” (p. 545).

Ainda que a criança não tenha a “competência de leitura”, ao contactar com livros e ao ouvir histórias desde uma idade precoce, a criança “desenvolve comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que elege como modelo” (Santos, 2010, p.13). Um dos requisitos principais para que o momento de leitura obtenha sucesso, diz respeito aos tipos de livros a que recorremos para o efeito. No caso de uma leitura destinada a um grupo de crianças, devemos utilizar livros de literatura para a infância adequados à faixa etária em questão (Azevedo, 2007). Com esta afirmação não me refiro apenas aos livros de histórias que hoje em dia conhecemos como sendo adaptados às crianças, mas também a histórias tradicionais e nestas, segundo um documento oficial (“Orientações para Atividades de Leitura”, s.d.) “incluem-se as lendas, as fábulas, os mitos e os contos populares.” que deixamos de lado com o pensamento de que não são adequadas. Contudo, contrariamente ao que se possa pensar, são estas as histórias “que as crianças acolhem com agrado”, uma vez que lhes permitem entrar num mundo imaginário (p.7)

Uma vez que as crianças no jardim de infância são iletradas, as ilustrações dos livros tornam-se fundamentais, na medida em que facilitam a compreensão que as crianças possuem das histórias. Assim, na literatura infantil “as ilustrações funcionam como elemento enriquecedor das obras, sendo um aspeto visual que tanto atrai as crianças”. (Nunes & Gomes, s.d., p.1) No caso de um público-alvo mais jovem, os livros de literatura infantil como “narrativas visuais”, são potenciais instrumentos para captar a atenção e o interesse dos mais novos. (Azevedo, 2011, p.6). Pelas razões enunciadas, na seleção dos livros a utilizar para motivar as crianças para a leitura, devemos certificar-nos de que este transmite “informações e enredos que vão ao encontro dos interesses e preferências do leitor.”, neste caso concreto, do ouvinte (Viana, 2012, p.14) Ao adequarmos o tipo de livro à faixa etária, estamos a “motivar fortemente as crianças para a leitura e para a importância desta atividade”. (Azevedo, 2011, p.6)

Uma atividade proporcionada a uma criança ou a um grupo de crianças, deve sempre ter como principal indutor as suas características, os seus interesses, gostos e preferências, e uma atividade baseada na leitura não é exceção. De acordo com Viana, Ribeiro, Baptista, Costa, Cadime, Rios, Cruz, Costa, Brandão e Santos (2014), ao

proporcionarmos um momento de leitura no jardim de infância, este deve ser devidamente planificado e preparado e não de improviso, uma vez que nesta valência “ouvir ler pela voz dos outros é uma “operação de charme” para criar leitores, pelo que a leitura não pode perder de vista o carácter lúdico.” (p.51). Por esta razão, quaisquer atividades desenvolvidas no âmbito da promoção da leitura devem ser “cuidadosamente preparadas, atender às características dos destinatários”, de forma a que melhor se adeque ao grupo em questão, sendo esta uma condição essencial para uma leitura de sucesso (Viana, 2012, p.13) É neste contexto que a família e a equipa educativa do jardim de infância desempenham um papel primordial, dado que “são os contextos onde [as crianças] aprendem a ler o mundo.” (Viana, 2014, p.19)

3.2.2. O papel do adulto

O papel desempenhado pelo adulto não deve confinar-se apenas ao momento da leitura, mas também na preparação, seja na escolha do livro ou de possíveis objetos e materiais que possa utilizar para o reconto da história, ou ainda a predisposição que apresenta no momento da leitura. É nesta fase que o papel do adulto é fundamental. Quando menciono adulto, refiro-me a todos os adultos que podem proporcionar momentos de leitura às crianças, seja o/a educador/a de infância, um/a professor/a ou até mesmo os familiares. Uma vez que as crianças muito pequenas não possuem ainda a capacidade de ler, os adultos surgem como facilitadores deste processo que tanto prazer causa às crianças. A frequência de leitura é um dos aspetos que se deve ter em conta, seja no contexto escolar, como no seio familiar. O crescimento num ambiente que assume a leitura como uma atividade do quotidiano e que valoriza cada vez mais o livro como sendo um instrumento potencializador, irá contribuir para “uma maior apetência pelo ato de ler.” (Gomes, 1996, p.22) É neste sentido que a escola e a família “constituem os contextos de mediação privilegiados”, podendo assim combinar uma prática com fim à promoção de hábitos de leitura. (Viana, 2012, p.14) Segundo um estudo realizado por Marques (2000), as crianças que possuem mais contacto com a *leitura* de histórias ou outro tipo de leitura, quer através dos familiares pela frequência com que leem para elas, quer pela quantidade de livros que possuem em casa, são as que apresentam um maior interesse pela leitura no futuro (cf. Marques, 2000).

O espaço escolar surge como uma continuidade do contexto familiar, devendo também introduzir, desde muito cedo, os hábitos de leitura e o contacto com livros. A título de exemplo, numa sala de jardim de infância, “a área de livros é importante no

percurso pessoal do escritor de cada criança”, uma vez que esta área pode dispor de uma vasta variedade de livros a que as crianças podem sempre aceder, folhear e habituar-se a contactar com estes materiais, mesmo que ainda não saiba ler. (Sousa, 2015)

No que se relaciona com as estratégias de motivação durante a leitura, ainda que esta possa ser, por si só, uma atividade *interessante* para as crianças, o adulto que lê para elas deve procurar “proporcionar experiências de vida ricas e variadas, sensações, emoções”, através das estratégias que utiliza durante a leitura. (Viana, 2012, p.15). As estratégias a utilizar no decorrer de uma leitura poderão ser fulcrais para tornar o momento mais prazeroso, como por exemplo, recorrer a “gesticulação e teatralização adequadas, falando de modo que a criança vá entendendo a palavra e o seu sentido, observando-a com atenção para inferir as sensações e os sentimentos que a narrativa lhe provoca.” (Sabino, 2008, p.4). Ao adotarmos estratégias de motivação no decorrer de uma leitura, estamos a promover o envolvimento na leitura, captando a atenção e estimulando a curiosidade das crianças.

Embora as estratégias a utilizar durante a leitura sejam cruciais, na medida em que motivam e captam a atenção das crianças, a realização de pequenas atividades após cada leitura é também importante para a consolidação de aprendizagens efetuadas. A título de exemplo, comentar o que foi lido/ouvido ou articular o enredo da história lida com experiências de vida pessoais são algumas atividades simples que podem ser desenvolvidas após a leitura, “para que as crianças, experimentando situações gratificantes e efetivamente memoráveis, venham a ser leitoras ao longo das suas vidas.” (Azevedo, 2011, p.6). As vantagens associadas à leitura de histórias para as crianças em jardim de infância são inúmeras, estendendo-se a vários níveis. Sousa (2015) defende que o contacto que as crianças mantêm com as histórias, através da leitura proporcionada pelos adultos, possibilita o desenvolvimento das crianças a diversos níveis: **(i) ao nível pessoal**- ao ouvir uma história, a criança “integra as vivências das personagens”, explorando assim sentimentos e emoções; **(ii) ao nível linguístico**- ao ouvir histórias diferentes que certamente abordam diversas temáticas, o contacto com variados tipos de texto “possibilita à criança alargar o vocabulário” e utilizá-lo em outras ocasiões; **(iii) ao nível conceptual** – a diversidade de histórias levará também a que a criança conheça “novas ideias, novos conceitos, cultura, tradição e valores”; **(iv) ao nível corporal e artístico** – a pluralidade de personagens provenientes de diversas histórias e também a dramatização utilizada ou não pelos contadores das histórias influenciam a criança na diversidade de simbologias que esta pode dar ao corpo e a objetos. (Vasconcelos et al,

2011, citado por Sousa, 2015); (v) **ao nível do desenvolvimento textual** – o reconto das histórias para as crianças, a partilha de histórias e livros em grupo, promove o desenvolvimento de “um registo de linguagem mais próximo do da escola.” (p.65)

Para Mata (2008) esta atividade é “muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (p. 78). Atualmente, apesar de por vezes a leitura ser vista como uma atividade menos utilizada pela população em geral, estudos comprovam o contrário. Uma sondagem realizada a 1000 pais em Portugal, mostra que “90% das famílias leem aos filhos e 41% fazem-no várias vezes por semana.” Ainda assim, esta não é ainda vista como uma atividade de eleição para muitas crianças, o que não permite o aumento destes valores. (Oliveira, 2019, p.1)

Desta forma, a diminuição da leitura por parte dos adultos influencia diretamente os hábitos de leitura das crianças que ainda não aprenderam a ler e que, para o fazer, necessitam da participação de um adulto. Neste sentido, torna-se essencial agir a fim de contrariar esta tendência. Como resposta aos preocupantes “níveis de iliteracia da população em geral e particularmente dos jovens”, indicados pelo Decreto-Lei nº244/2005 (p. 17807), surge o Plano Nacional de Leitura (PNL), uma medida com o objetivo de promover “hábitos de leitura na população portuguesa.” (Sousa, 2015, p.12) Através do PNL, pretende-se que a população portuguesa adira cada vez mais a hábitos de leitura, atuando assim em diversos contextos, “quer na escola, quer na família, quer espaços mais informais de educação” (*ibidem*, p.12) No âmbito desta medida, foram definidas estratégias adequadas “com vista à plena aquisição de competências de leitura”. (Decreto-Lei nº nº244/2005, p. 17807). Para que estas medidas atinjam os fins esperados, é necessária a articulação “com as entidades e os departamentos e serviços diretamente envolvidos”, ligados à educação e cultura (*ibidem*, p.17 807).

Em suma, uma vez que as crianças de jardim-de-infância não possuem ainda a capacidade de ler, cabe aos adultos inculcar nas crianças o gosto pela leitura, criando hábitos de leitura diários que fomentem a motivação das crianças para lerem ou, neste caso específico, para ouvirem ler.

Após o desenvolvimento da problemática abordada, apresento no ponto seguinte as opções metodológicas a que recorri para o desenrolar da investigação.

3.3. As opções metodológicas e o roteiro ético

Partindo da problemática que me propus desenvolver em valência de jardim de infância, pretendi compreender *que estratégias contribuem para o desenvolvimento de hábitos e atitudes positivas na promoção do gosto pela leitura em Educação de Infância*, tentando identificar, de acordo com o que foi observado diariamente e com os dados recolhidos, que estratégias contribuem, efetivamente, para a promoção do gosto pela leitura em crianças de jardim de infância. Alicerçadas à questão inicial, outras igualmente pertinentes surgiram, também essenciais para o processo de reflexão acerca da temática, acabando por envolver os hábitos de leitura no seio familiar: i) questão – quais os tipos de livros adequados às crianças em idade pré-escolar? ii) questão – quais as atividades a desenvolver para fomentar a motivação para a leitura?

Desta forma, assente nas linhas orientadoras das questões definidas anteriormente, desenvolvi uma investigação aliada ao método de estudo de caso, isto é, uma investigação de “um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real” (Yin, 2005, p.32), preservando “as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.” (*ibidem*, p.21) A grande finalidade da utilização deste método diz respeito ao estudo intensivo de um ou mais casos em particular, em que a recolha, análise e interpretação de informações são etapas imprescindíveis para o desenvolvimento do respetivo estudo. (Latorre et al., 2003, citados por Meirinho & Osório, 2010) Neste sentido, o valor e veracidade desta metodologia “reside em que não apenas se estude um fenómeno, mas também o seu contexto”, que complementarmente a recolha de informações e a compreensão do caso. (Yacuzzi, 2005, p.9)

O estudo centrou-se numa abordagem de natureza qualitativa, “o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16) Não se procura assim levantar hipóteses, mas sim recolher informações e perspetivas de diversos sujeitos. A abordagem qualitativa é também designada naturalista, uma vez que o “investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (*ibidem*, p. 17) em conjunto com o meio onde estão inseridas.

Para o desenvolvimento do presente estudo, recorri a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados que me pareceram as mais adequadas, sendo elas: a

observação participante e não participante; a entrevista; o inquérito por questionário e os registos fotográficos. Os instrumentos utilizados foram, respetivamente, as **notas de campo**, o **guião da entrevista** e o **guião do inquérito por questionário** aplicado.

A **observação não participante** é igualmente fundamental num processo de recolha de dados acerca de algo específico, contudo, “a observação participante inscreve-se numa abordagem de observação etnográfica no qual o observador participa ativamente nas atividades de recolha de dados, sendo requerida a capacidade do investigador se adaptar à situação.” (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017, p.724). Assim, realizei uma **observação participante** no sentido de obter informações no *locus* da investigação. A par da observação realizada, considerei que seria pertinente realizar uma **entrevista semiestruturada** à educadora cooperante, tendo a problemática sido identificada no contexto educativo. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), “a entrevista é um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (p.62), sendo este o objetivo do estudo que aqui se desenvolve.

Relativamente às **notas de campo**, estas consistem em “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas acções e interacções, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (Sprandley citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88), tendo sido um instrumento de recolha de informação da observação primordial no decorrer do meu período de prática, uma vez que constituem tudo aquilo que é observado por nós. É o registo no qual constam todas as observações realizadas. Os **registos fotográficos**, desde que respeitem a identidade e a confidencialidade das crianças, são um auxílio e um complemento de toda a informação escrita que possuímos. Todavia, foi um dos instrumentos que menos utilizei para a minha investigação. Por fim, para recolher informações acerca do tema, decidi aplicar um **inquérito por questionário** às famílias das crianças (Cf. Anexo, B, Guião do inquérito por questionário aplicado às famílias), integrando essencialmente questões fechadas e de fácil resposta, mas sempre com uma opção de resposta aberta. Também foi aplicado um inquérito por questionário às crianças, uma vez que estas ainda não aprenderam a ler nem a escrever, este foi aplicado presencialmente por mim, verbalmente e anotando as respetivas respostas. (Cf. Anexo C- Guião do inquérito por questionário aplicado às crianças).

Atendendo à pluralidade de técnicas e instrumentos de recolha de dados mobilizados, senti a necessidade de os organizar de forma a facilitar o processo de análise e apresentação dos resultados. Assim, procedi à construção de uma árvore categorial (Cf. Anexo D. Árvore categorial) para a organização e análise da entrevista realizada à educadora cooperante, tendo por base as etapas de análise de conteúdo apresentadas por Silva e Fossá (2013). De acordo com estes autores, a análise de conteúdo é “como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais e não-verbais). (p.3) Segundo Bardin (2006, citado por Silva & Fossá, 2013), a análise de conteúdo divide-se em **3 diferentes fases**: 1) **pré-análise**, 2) **exploração de análise** e 3) **tratamento dos resultados, inferência e interpretação.**” (p.3). Na **primeira fase**, é feita a leitura da entrevista e formulam-se hipóteses de categorização do conteúdo, sendo assim “desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas.” (p.3). De seguida, **na segunda fase**, é feita a categorização do conteúdo da entrevista, selecionando assim toda a informação necessária e correspondente na transcrição da entrevista. É nesta fase que se constroem “operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição das regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas.” (Silva & Fossá, 2013, p.4). É possível que se sinta a necessidade de alterar algumas categorias ou adicionar, à medida que se vão criando outras e se vai organizando a informação. Por fim, **a terceira e última fase** diz respeito à análise dos resultados e conjugação dos dados obtidos, que “compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado.” (Silva & Fossá, 2013, p.4):

Por último, no decorrer do meu período de prática, toda a minha ação foi norteada por um conjunto de princípios éticos, dando origem a um roteiro ético, isto é, um quadro onde, após o cruzamento entre os princípios metodológicos presentes na Carta de Princípios para uma Ética Profissional e os Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças de Tomás (2011), são identificados os vários aspetos que respeitei nas diferentes dimensões éticas da minha ação (cf. Anexo E – Roteiro ético).

3.4. Análise dos dados

Com o intuito de recolher o máximo de informações possíveis acerca dos hábitos de leitura das crianças e a sua importância no desenvolvimento das mesmas, considerei essencial recorrer a variados tipos de técnicas e instrumentos de recolha de dados, aplicando-os aos diferentes intervenientes, para que a sua análise fosse mais rica. Neste sentido, realizei uma entrevista à educadora cooperante, uma vez que a leitura de histórias era uma atividade recorrente na sala de atividades, apliquei um inquérito por questionário às famílias das crianças, a fim de compreender quais os hábitos de leitura que as crianças possuem em casa e, por fim, decidi questionar as crianças, num momento mais informal, com o objetivo de saber qual a sua opinião relativamente aos próprios hábitos de leitura no contexto familiar.

De modo a organizar e agrupar os dados recolhidos através da entrevista à educadora cooperante e para facilitar a posterior análise dos resultados, recorri à técnica de análise de conteúdo. De acordo com Silva e Fossá (2013), a análise de conteúdo é uma técnica à qual se recorre, na grande maioria das vezes, em estudos qualitativos que nos permite “analisar o que foi dito nas entrevistas”. No decorrer da análise, “busca-se classifica-los [dados recolhidos] em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por detrás dos discursos.” (p.2). Após a leitura das respostas da educadora cooperante à entrevista, foi criada uma matriz categorial (cf. Anexo F - Matrizes Categorias) na qual se encontram apresentados os temas, as categorias e as subcategorias definidas inicialmente. Já na árvore categorial (cf. Anexo D – Árvore Categorias), estão apresentados também os temas, categorias e subcategorias que formulei no decorrer da análise das respostas e as frases da entrevista que complementam as categorias definidas. Assim, os temas analisados foram: Percurso e Formação da Educadora cooperante, Leitura de histórias no jardim de infância e Hábitos de leitura no jardim de infância e no seio familiar.

Numa primeira fase da análise das entrevistas, devemos proceder à leitura das mesmas. Terminada esta etapa, passei à segunda fase que, de acordo com Silva e Fossá (2015) é a fase da “exploração do material” (p.4). É aqui que “o texto das entrevistas é recortado em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), agrupados tematicamente em categorias . . . as quais possibilitam as inferências” (Silva & Fossá, 2015, p.4). Por fim, numa última fase, procedemos à interpretação dos dados obtidos, a

fim de realizar uma “análise comparativa . . . através da justaposição das diversas categorias existentes em casa análise, ressaltando os aspetos considerados semelhantes, e os que foram concebidos como diferentes” (Silva e Fossá, 2015, p.4).

Relativamente ao **Percorso e formação da educadora**, pretendo conhecer qual a sua experiência em termos de contextos e valências, se detém algum cargo administrativo e qual a sua formação académica. No que concerne à **Leitura de histórias no jardim de infância**, tenho como objetivo conhecer a importância desta atividade nesta valência e quais as estratégias que podemos adotar com o intuito de incentivar as crianças à prática de leitura no contexto. Por fim, no que diz respeito ao tema **Hábitos de leitura no jardim de infância e no seio familiar**, pretendo compreender, partindo da opinião da educadora cooperante, de que forma são dinamizados os momentos de leitura na sua prática e que atividades desenvolve nesse âmbito. Além disso, conhecer os hábitos de leitura que as famílias das crianças possuem no contexto familiar e as atitudes tomadas pela instituição de forma a incentivar a realização desta atividade, são também as prioridades expressas através deste tema.

Partindo das respostas obtidas através da entrevista, de acordo com a educadora cooperante, a leitura é uma atividade regular na sala, sendo realizada diariamente, não só a leitura de livros de histórias, como também outro tipo de livros, por exemplo “enciclopédias” (Educadora), entre outros. Também os recursos a utilizar durante a leitura variam, podendo utilizar apenas o livro ou outros materiais aos quais a educadora agrupou num “kit contador de histórias” (Educadora). Após a leitura, são geralmente dinamizadas atividades alusivas ao que foi lido, de forma a “explorar a história” (Educadora). Embora a educadora tenha criado já um hábito de leitura com as crianças da sua sala, não acredita que o mesmo acontece no seio familiar do grupo. Por essa mesma razão, a instituição desenvolve “*projetos e atividades em articulação com a biblioteca escolar*” (Educadora) de forma a fomentar o hábito de ler também em casa e não só na sala de jardim de infância.

Ter conhecimento dos hábitos de leitura no seio familiar são também bastante importantes, na medida em que nos permite compreender se, neste caso, o trabalho efetuado pela educadora no jardim de infância se estende ao contexto familiar. Assim, apliquei um inquérito por questionário (cf. Anexo B – Inquérito por Questionário às famílias) às famílias das crianças de modo a perceber se estas têm ou não o hábito de ler/ouvir uma história em casa e qual a opinião das famílias quanto a esse tipo de atividades. O questionário apresentado foi aplicado às famílias das 20 crianças do grupo,

contudo, 13 famílias não responderam ao questionário, correspondendo a 65% do total. Desconheço as razões que levam a este resultado, no entanto irei focar-me nas respostas das famílias que participaram. Após a leitura de todas as respostas, os dados obtidos foram tratados com o recurso à elaboração de gráficos circulares, a fim de facilitar a consulta e análise dos mesmos. (Cf. Anexo G –Tratamento dos dados).

Ao analisar os gráficos de tratamentos de dados (Cf. Anexo G –Tratamento dos dados), posso concluir que a totalidade das famílias (100%) continua a ler para os seus filhos. Ainda assim, a frequência com que a grande maioria das famílias lê para as crianças é baixa, uma vez que apenas 23% das famílias o faz diariamente. A maior percentagem diz respeito à leitura 1x por semana, correspondendo a 62%. Quanto às razões que levam as famílias a ler para as crianças, a grande maioria (77%) fá-lo porque considera ser uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças. Contudo, 62% lê para as crianças apenas porque estas o pedem.

Ao questionar as famílias acerca da importância da leitura para as crianças, todas as respostas foram positivas, afirmando que é importante ler para as crianças. No entanto, as razões que utilizaram para justificar esta resposta variaram. A quase totalidade das famílias (92%) considera é importante ler para as crianças porque “desenvolve a criatividade e a imaginação” (famílias 1,2,5,7,8,9), “estimula o raciocínio” (famílias.1,5), “aumenta o vocabulário” (famílias.1,4), “cria hábitos de leitura” (famílias.1,2,3,4,6,7,10,12,13), “reforça o vínculo familiar” (famílias.7), “promove o interesse das crianças pelos livros” (famílias.3,6,8,10) e porque “melhora a linguagem verbal”(família.2). (Cf. Anexo G –Tratamento dos dados).

Pelas opiniões das famílias, é possível constatar que estas defendem a criação de hábitos de leitura às crianças, uma vez que consideram ser uma atividade muito importante para o desenvolvimento da criança.

Embora conhecer a perspetiva das famílias e da educadora cooperante seja importante na medida em que estes são os principais promotores de hábitos de leitura para as crianças, considero que ouvir as “vozes” das crianças acerca desta temática foi crucial para compreender o seu ponto de vista. Dado que as crianças desta faixa etária não têm ainda a capacidade de ler nem escrever, recorri a uma abordagem menos formal para recolher informações. Assim, optei por questionar as crianças ao mesmo tempo que estas estavam num momento de brincadeira mais livre, a fim de não interferir em quaisquer

atividades que pudessem decorrer. Também durante esta recolha de informações apenas 12 crianças participaram, pois eram as que estavam dispostas a responder às questões que coloquei. Assim, uma primeira pergunta feita por mim foi “*Costumas ouvir histórias em casa?*”. As respostas foram bastante positivas, visto que 75% das crianças têm hábitos de leitura em casa. Já 17% ouvem histórias poucas vezes e uma das crianças afirma mesmo que nunca leem para ela. Ainda que estes sejam resultados bastante positivos, persiste uma percentagem de crianças que não possui quaisquer hábitos de leitura, sendo ainda algo a melhorar. Apesar destes resultados, as opiniões das crianças são bastante importantes, na medida em que nos explicitam de que forma é que estes momentos de leitura são proporcionados. A M.S., a J., o D., a E e o C. alegam que apenas um dos elementos do agregado familiar é que conta histórias e ainda assim a frequência com o faz é muito reduzida: “*O pai não conta histórias, mas a mãe contou só alguns dias*” (M.S). Por outro lado, o H.R., a C.P., o R. a M.P., o A. e o P. confirmam os resultados anteriormente obtidos, afirmando que os seus familiares contam histórias com bastante frequência: “*A mãe conta histórias quando vamos para a cama. Todas as noites que vamos dormir a mãe conta histórias*” (H.R). A razão apresentada por algumas crianças, como o G. e a E. para justificar a pouca frequência de leitura diz respeito também à escassez de livros pode ser uma das principais razões que impedem a criação de hábitos de leitura no seio familiar: “*A minha mãe, o meu pai e o meu mano contam histórias, mas é só poucas. Há mais histórias na escola*” (A), ou “*Ninguém conta histórias em casa porque não tenho livros na minha casa.*” (G.).

Após a análise dos resultados obtidos, posso afirmar que persiste alguma consistência das respostas dadas por todos os intervenientes acerca da temática em estudo. Partindo da análise dos dados obtidos através da entrevista à educadora cooperante e do inquérito por questionário aplicado às crianças, é no JI que os hábitos de leitura estão mais presentes. Em primeiro lugar, julgo que estas respostas poderão estar diretamente relacionadas com a iniciativa por parte da educadora que proporciona momentos variados de leitura às crianças com frequência, sendo uma atividade muito presente na sua prática. Além disso, a existência de uma variedade de livros na sala de atividades é também um dos fatores que aumenta os hábitos de leitura das crianças, segundo estas. Quanto ao seio familiar, é unânime que a frequência com que as famílias leem para as suas crianças é ainda muito reduzida. Todavia, existe uma percentagem de famílias que tem o hábito de ler para as crianças, tendo isto sido afirmado pelas próprias crianças e respetivas famílias. Já a educadora alega que os hábitos de leitura das crianças no

contexto familiar ainda

têm de ser trabalhados, pelo que surgem iniciativas por parte da instituição com o intuito de melhorar estes resultados, tais como, a organização de atividades em parceria com a biblioteca da escola, nomeadamente “*conto de histórias ou a vinda de autores à escola*” (Educadora), incentivando também a participação das famílias, e ainda projetos desenvolvidos pela instituição, como o “Projeto formar leitores” (Educadora). Este projeto, em articulação com a biblioteca da escola, procura incentivar à leitura, tendo definido um dia da semana para que as crianças possam levar para casa um livro da biblioteca, que contemplará uma ficha de leitura que deverá ser preenchida após a leitura do livro e levada de volta para a escola, juntamente com o livro. Todas as semanas, o livro será diferente. (cf. Anexo H - Figura da folha do projeto do contexto C)

O facto de a maioria das famílias não ter respondido ao inquérito por questionário, ainda que não se conheçam as razões, dificultou um pouco o estudo, uma vez que não tive a oportunidade de recolher informações de todas as perspetivas dos familiares, sendo o único contexto onde não foi possível observar e confirmar se existem (ou não) hábitos de leitura para as crianças.

4. Construção da profissionalidade docente

A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar (Sarmiento, 2009, p. 48).

É neste contexto que a unidade curricular Prática Profissional Supervisionada assume grande importância, uma vez que proporciona experiências enriquecedoras para a construção da nossa identidade profissional enquanto futuras educadoras de infância. No que diz respeito à educação, a diversidade de atores com os quais interagimos no dia-a-dia, ao possuírem diferentes formas de pensar, requerem compreensão da nossa parte, sendo essencial, muitas vezes, adaptar a nossa prática às suas individualidades. Estes “atores” ou agentes, como pretendermos mencionar, correspondem não só às crianças, como também às famílias, equipa educativa e comunidade que devem funcionar em conjunto a fim promover o bem-estar do grupo de crianças, o principal objetivo do nosso trabalho enquanto profissionais da educação.

Em ambas as etapas da minha formação, seja creche ou jardim de infância, pude contar com o apoio de todos os elementos da equipa que foram imprescindíveis, não só no trabalho direto com as crianças, como na criação das relações com as famílias. Segundo Hohmann e Weikart (2003), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo.” (p.130). Com o passar do tempo, fui-me sentindo cada vez mais um elemento integrante da equipa, estando assim em constante evolução perante os ensinamentos que me foram transmitidos.

Relativamente às famílias, embora inicialmente não tenha existido qualquer ligação, devido também à ausência de contacto da minha parte, à medida que o tempo passou tentei envolver todas as famílias no meu processo de intervenção. Desta forma, tive a oportunidade de criar uma ligação com algumas que também se mostraram disponíveis para tal. Ainda assim, enquanto que em creche, talvez por ter sido a primeira vez em que eu teria mesmo de interagir diretamente com as famílias, o processo de envolvimento destas na minha intervenção tenha sido mais dificultoso, já em jardim de infância notei algumas diferenças. Certamente estará relacionado não só com alguma

evolução da minha parte, como também com a diferença de contextos, por vezes mais facilitadores ou, pelo contrário, mais complexos. Para Post e Hohmann (2011), a cooperação de todos os adultos “é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem ativa seguros e adequados para as crianças de tenra idade.” (p.300). Assim, considero positiva a criação de uma ligação desde início com as famílias, visto que estas são as que melhor conhecem as crianças e que, mais facilmente, poderão continuar o trabalho que se desenvolve na sala com o grupo.

Durante toda a minha intervenção nas duas valências deparei-me com determinados obstáculos que me fizeram repensar a minha prática diversas vezes. São estes “entraves” que enriquecem o meu saber e a minha prática, obrigando-me a adaptar às adversidades e a ultrapassar aquilo que considerava ser uma dificuldade para mim própria. Muitas vezes, as nossas fragilidades e potencialidades apenas são reveladas quando nos encontramos em situações ou momentos em que temos de agir e fazer escolhas, por vezes sem sabermos se é o mais correto a fazer ou não. O mesmo se sucede quando iniciamos a nossa prática supervisionada em diferentes contextos educativos. Apesar de toda a formação teórica que nos foi transmitida ao longo da nossa licenciatura, o modo como reagimos perante um grupo de crianças ou perante situações mais complexas, varia muito consoante as escolhas que fazemos no momento e a bagagem que transportamos da nossa formação pessoal.

Em ambas as valências, mesmo tratando-se de faixas etárias diferentes e grupos com características também muito díspares, uma das dificuldades que senti desde o início foi a gestão das crianças em momentos de grande grupo. Enquanto apenas estagiária e tendo em conta a ausência de prática em creche e jardim de infância antes da ingressão no mestrado em Educação Pré-Escolar, surgiram algumas inseguranças no desenrolar da minha intervenção. Por mais complexa que se tornasse esta tarefa, até para as profissionais da sala, senti a necessidade de alterar algo na minha postura que facilitasse a transição desta fase inicial e me auxiliasse a ultrapassar esta insegurança que eu sentia. Assim, inicialmente, ocupei um papel essencialmente de observadora em que interagía com as crianças, mas mantinha-me atenta e aberta a aprendizagens no que respeita às atitudes tomadas pela educadora e respetiva assistente operacional, como se pode confirmar pelo excerto do registo de observação a seguir apresentado:

A agitação das crianças era cada vez maior, então decidi pedir às crianças que me ensinassem a canção da aranha, em tom baixo, que era uma canção que eu não

conhecia. O grupo foi muito acessível, respeitaram as indicações que eu lhes dava. Quando chegou a educadora, pediu ao G. que fizesse a contagem do número de crianças sozinho (excerto do Portfólio de Jardim de Infância, RO N°10, dia 03 de outubro de 2018).

Na situação acima descrita, ao encontrar-me num momento de agitação do grupo, em que a educadora e assistente operacional estavam mais afastadas, decidi agir consoante o que já tinha presenciado antes com a educadora cooperante. Considerava que, ao observar as estratégias utilizadas pelas profissionais da sala, pudesse adaptar também a minha prática de forma a obter resultados positivos, que no final acabou por resultar. No início de ambas as valências, apercebi-me que em várias situações tentava reproduzir determinadas atitudes das profissionais da sala que considerava importantes e eficazes, a denominada *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2002). Com o passar do tempo, comecei a adaptar aquilo que observava com o que acreditava ser o mais correto a fazer. Considerava que, o facto de num período inicial assumir que tive algumas dificuldades em gerir o grande grupo, e até mesmo quando as crianças se encontravam em pequenos grupos, estava relacionada com a perspetiva das crianças no que concerne à minha presença, pois eu não era vista como um elemento integrante da equipa pedagógica. Era perspetivada sim como um desconhecido que entrou na sala a meio do ano letivo. Desta forma, ao refletir acerca desta questão, isto é, da reação das crianças quando eu tentava intervir em certas situações ou quando apenas estas ficavam a meu cargo e eu tinha de desempenhar uma função mais saliente, senti a necessidade de repensar a minha abordagem com aquele grupo. Assim, decidi começar por observar o grupo, tentar aproximar-me gradualmente, participando das brincadeiras. Ou seja, tentei integrar-me no grupo, compreendendo ao que este mais gostava de brincar, quais as crianças que gostavam de estar acompanhadas e quais preferiam brincar sozinhas, quais as que facilmente me deixavam aproximar e quais aquelas que não se sentiam tão à vontade com a minha aproximação e presença. Ao mesmo tempo, ficava atenta aos adultos, com o intuito de confrontar a minha ação com a ação destes.

A insistência da minha parte em adaptar-me ao grupo e o apoio incondicional da educadora cooperante e assistente operacional foram os impulsos que necessitava para que as crianças me comesçassem a ver como um elemento integrante da sala, um indivíduo que também está sempre disponível para as apoiar. Com o passar do tempo e com a minha intervenção cada vez mais acentuada nos vários momentos da rotina diária, comecei a

observar que algumas crianças já se aproximavam mais de mim, já me pediam para brincar, já respondiam positivamente a algo que eu lhes pedia para fazer. O facto de eu também valorizar muito a observação das crianças nos vários momentos, levou a que eu pudesse compreender, de alguma forma, quais eram os seus interesses e especificidades. Tal como defende Parente (2006), a observação que fazemos das crianças no contexto educativo revela-nos “a singularidade de cada criança”, permitindo-nos “conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.” (p.6) Pelas razões anunciadas anteriormente, considero esta técnica [observação] fundamental, pois “enquanto as crianças interagem com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos para construir o seu próprio entendimento da realidade, os adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam.” (Hohmann and Weikart, 2003, p.27) Este é um aspeto que irá estar sempre presente durante todo o meu percurso profissional e será parte integrante da minha identidade profissional, sendo esta uma forma de conhecer todos os futuros grupos de crianças que irão passar por mim e de delinear os objetivos da ação, de modo a melhor adequar a minha prática.

Ainda que a realização de registos de observação ou notas de campo, como pretendemos mencionar, sejam relevantes, na medida em que é uma estratégia para que possamos ter uma evidência “do que a criança faz e como faz” no decorrer do dia-a-dia, confesso que no meu período de prática, esta foi uma técnica de recolha de dados pouco aplicada. (Parente,2006, p.6) Na minha perspetiva, sempre que me encontrava com as crianças, fosse em que momento da rotina diária fosse, a minha presença era total. E acredito que, se carregasse comigo um pequeno caderno de notas (como já o fiz diversas vezes) e anotasse tudo o que considerasse relevante, correria o risco de não estar totalmente disponível para estas crianças. Muitas vezes, o que sucedia era que todas as notas que considerasse essenciais, anotava no decorrer de uma pausa em que não estava com as crianças. Ao mesmo tempo, corria o risco de perder algum registo de algo que uma criança tenha feito ou dito que fosse relevante para mim, ainda assim, preferi fazê-lo em espaços de tempo em que não estava com o grupo.

Apesar da observação ter sido uma técnica essencial de recolha de informações para, posteriormente, definir os passos a seguir com os grupos de crianças, a reflexão pessoal que cada um faz após a sua intervenção é indispensável. No decorrer do período de prática, era-nos solicitada a realização de reflexões diárias e semanais acerca do que

sucedida nos contextos. A reflexão sobre a nossa ação, as consequências da nossa ação e a reação do outro a esta é a base que necessitamos para compreender se a nossa prática é ou não adequada e, por essa mesma razão, tem de estar sempre presente. Assim, o educador deve proceder à reflexão “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação” (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto). Partindo da citação anteriormente apresentada, posso afirmar que a reflexão é uma etapa primordial do processo de formação de um profissional de educação, obrigando-nos a repensar algumas estratégias de intervenção, podendo esta assim influenciar diretamente a qualidade da prática pedagógica.

Por fim, mas não menos importante, saliento a dimensão ética que norteou a minha ação no decurso do período de prática, assente nos princípios éticos e deontológicos presentes em Tomás (2011) e também nos compromissos éticos pessoais e profissionais presentes na Carta Ética (APEI, 2011). Em primeiro lugar, mantive sempre em consideração os pontos de vista de todos os intervenientes, desde as crianças, a equipa educativa, como também das famílias, de forma a adequar da melhor forma a minha intervenção perante o grupo. Respeitar a privacidade de todas as crianças foi sempre a minha grande prioridade, tendo conservado a identidade das crianças não só em possíveis registos fotográficos, pedindo autorização às famílias (cf. Anexo I – Autorização para registos fotográficos) e também as crianças para o fazer, como também em registos escritos, adotando apenas as iniciais para me referir a cada uma. A inclusão de todas as crianças no meu processo de intervenção era também um dos meus objetivos que cumpri. E, uma vez que cada criança é uma criança, procurei respeitar as suas individualidades. A frequente reflexão, realizada em vários momentos da minha prática, permitiu-me recolher um conjunto de informações essenciais que me ajudaram a conhecer melhor as especificidades de cada uma das crianças para uma posterior prática de qualidade, assente nas individualidades do grupo. No entanto, para que esta tarefa tenha sucesso, é necessário realizar uma análise de todos os dados recolhidos. Devido às diferentes fontes de informação, a triangulação dos dados é essencial para que possa organizar as informações e pontos de vista de cada um dos intervenientes. Visto tratar-se de uma investigação acerca de um tema acessível a todos, em que a opinião de todos é crucial para uma boa investigação, senti a necessidade de recorrer essencialmente à equipa da sala de forma a obter possíveis sugestões de melhoria.

Em suma, a prática desenvolvida no decorrer de toda a PPS, seja a I ou a II, proporciona-nos a nós, aprendizes, experiências que nos ajudam a compreender qual o caminho que queremos seguir. Certamente, não terminamos com um guião de como ser educadora de infância, contudo, saímos desta fase com a bagagem necessária para definirmos o nosso papel enquanto futuras profissionais.

Cada criança, educador, assistente operacional que nos acompanhou em algum momento foi essencial, pelo que, no final, trazemos connosco um pouco de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada esta etapa do meu percurso académico, posso afirmar que os meses passados enriqueceram bastante o meu currículo a vários níveis. A minha intervenção não foi apenas influenciada pelo grupo de crianças, mas também pela equipa pedagógica que me acolheu e me guiou no decorrer deste período de Prática Profissional Supervisionada II, pela equipa educativa de toda a instituição e também pelas crianças de outras salas e faixas etárias. Considero também que este foi um processo de aprendizagens partilhadas, na medida em que eu, enquanto estagiária, iniciante na prática em educação de infância, todas as experiências que me proporcionaram foram enriquecedoras, uma vez que, muitas vezes, adaptei as minhas ações às características do grupo de crianças, a partir das indicações e conselhos fornecidos pela educadora cooperante e assistente operacional. Por outro lado, certamente que a existência de uma perspetiva diferente da minha parte influenciou o trabalho já desenvolvido na sala.

O trabalho realizado no decorrer do período de prática só foi possível de ser concretizado com o apoio de todos os intervenientes, como crianças, famílias, equipa educativa. Durante a minha intervenção, foi-me solicitado o desenvolvimento de uma investigação com base numa problemática identificada no contexto. Embora inicialmente tenha tido algumas dificuldades em definir um tema a abordar, deparei-me com algo que se realizava repetidamente, até diariamente, que era a leitura de histórias para as crianças, fosse na sala ou noutra espaço. Para além deste hábito por parte da educadora cooperante, algumas atividades eram feitas de forma a que este hábito de leitura se prolongasse também até ao seio familiar de cada uma das crianças da sala. Foi então que percebi que este seria um bom tema a abordar, de forma a perceber quais os hábitos de leitura destas crianças, não só no contexto escolar onde eu estava presente, mas também com as famílias, e quais os benefícios desta prática.

A meu ver, para qualquer investigação, uma das tarefas mais significativas é a recolha de dados e informações. Neste caso em particular, uma vez que eu procurava saber quais os hábitos de leitura das crianças, no contexto escolar e familiar, as vozes de todos os envolvidos eram essenciais, ou seja, crianças, famílias e educadora. Assim, recorri a diferentes técnicas de forma a obter dados diversificados, com o objetivo de compreender quais os hábitos de leitura destas crianças e perceber, junto das famílias e

da educadora, se consideravam esta ser uma atividade importante de se realizar com o grupo ou não e porquê. Apesar de a participação não ter sido total, os dados que recolhi foram cruciais para a realização de uma análise concisa.

Para além da recolha e análise dos dados, realizei algumas atividades relacionadas com o reconto de histórias, contudo, tendo em consideração as planificações agendadas por parte da educadora cooperante e todas as atividades desenvolvidas pela escola, nem sempre foi possível conciliar com outras atividades extra planeadas por mim. De qualquer forma, tive sempre autorização para participar e até gerir as atividades desenvolvidas em sala.

REFERÊNCIAS

[a instituição] (2018). *Projeto Educativo. 2018/2020*

APEI (s.d.). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Azevedo, F.(coord.) (2007). *Formar leitores – das teorias às práticas*. Lousã: Lidel-Edições técnicas, Lda.

Azevedo, F. (2011) *Educação para a literacia: perspetivas e desafios*. Braga: Universidade do Minho.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicos. In: *Investigação qualitativa em educação* (pp. 15- 80). Portugal: Porto Editora.

Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 113-134.

Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento.

Gomes, J. (1996) *Da Nascente à Voz – contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.

Hendersson, A. et. Al (2007). *Beyond the Bake Sale: The essential Guide to Family-School Partnerships*. New York, pp. 1-11.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5ªed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T., M. (2010) *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil: Importância do brincar para a criança de 0 a 5 anos e 11 meses*. In ANAIS DO I SEMINÁRIO

NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO- Perspetivas Atuais. Belo Horizonte.

- Marques, R. (2000). *Hábitos de leitura juvenil – Évora e concelhos limítrofes*. Évora: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Atividades Culturais.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008) *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIPC.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M.& Osório, A. (2010) O estudo de caso como estratégia de investigação em Educação. In. *Inovação, Investigação em Educação. CDUSER: Revista de educação*, vol 2 (2). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Mónico, L.S., Alferes, V.R., Castro, P.A. & Parreira, P.M. (2017). *A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*.
- Nabuco, M.E. (2000). *A avaliação como processo central da intencionalidade educativa: a avaliação das crianças dos 0 aos 6 anos de idade*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Nunes, M.R. & Gomes, P.S. (s.d.) *A importância das ilustrações na literatura infantil e a necessidade de formação de leitores de imagens*. Universidade Federal de Campina Grande.
- Oliveira, T. (2019, 06 de abril). O que leem os nossos filhos. *Expresso*, pp.1-2.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Orientações para Atividades de Leitura: Programa – Está na hora dos livros (s.d.). Lisboa: Ministério da Educação. Consultado a 17 de junho de 2019, em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf

- Portugal, G. (2012) *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calooust Gulbenkian.
- Sabino, M.M.C. (2008) Importância Educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. In *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 45/5.
- Santos, M. M. (2010) Leitura Partilhada entre o Jardim de Infância e a Família- Um projeto de intervenção. (Trabalho de Projeto de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto). Consultado em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1076/2/tM-ESEPF-AI_2010_MariaManueleSantos.pdf
- Sanches, M.A. (2003) A Avaliação na Educação Pré-escolar: alguns dilemas e perspectivas. In *Eduser*, n. °1. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46- 64.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitativas Revista Eletrônica*, (16)1, 1-14.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Sousa, O.C. (2015) *Textos e contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada*. Local: Editora.
- Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*”. *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Veloso, R.M. (2001) Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância. In: *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática docente*, 2. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho: Braga.
- Viana, F.L. (2012) Ler com compreensão para ler com fruição. In *Ler em família, ler na Escola, ler na Biblioteca: Boas Práticas*, pp.11-17. Edição.

Viana, F.L., Ribeiro, I., Baptista, A., Costa, H., Cadime, I., Ríos, I. ... Santos, S. (2014) Falar, Ler e Escrever: propostas integradoras para jardim de infância. Lisboa: Santillana.

Yacuzzi, E. (2005) *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. (Serie de documentos de trabajo). Local: Editora.

Yin, R. (2005) *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação Referenciada

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Perfil Geral de Competência de Desempenho Profissional. Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, Lisboa.

Decreto-lei nº244/2005 de 22 de dezembro. *Diário da República nº1081/2005- II Série*. Ministério da Educação, Lisboa. Pp. 17807-17808.

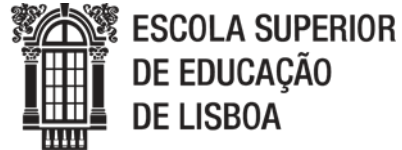
Despacho Conjunto nº9265-B de 15 de julho. Diário da República nº134/2013 – II Série. Ministério da Educação, Lisboa.

Documentos consultados

[a instituição] (2018). *Projeto Educativo. 2018/2020*

ANEXOS

Anexo A. Portefólio de Jardim de Infância – Este anexo não pode ser apresentado por questões de proteção de dados



PORTFÓLIO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Catarina Rodrigues

(Nº 2017112)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de

Prática Profissional Supervisionada II

2º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar

Sob orientação da professora Ana Simões

2018-2019

Anexo B. Guião do inquérito por questionário aplicado às crianças



QUESTIONÁRIO

1. Costumam ler histórias para ti em casa? Se sim, leem muitas poucas vezes?
2. Quem costuma ler para ti? A mãe, o pai, os avós, irmãos?
3. Quando leem para ti, mostram-te o livro como a S. [educadora] costuma fazer aqui na sala?
4. Que histórias é que contam para ti?

Anexo C. Questionário aplicado às famílias

QUESTIONÁRIO

Caras famílias,

Com o intuito de compreender quais os hábitos de leitura que as crianças possuem no ambiente familiar, venho por este meio pedir às famílias que respondam às questões apresentadas abaixo. As informações e resultados obtidos serão utilizados apenas para estatística, pelo que a identidade das crianças e também das famílias será respeitada.

5. Costuma ler histórias para o seu educando? Se não, passe para a questão número 3.

Sim Não

6. Com que frequência lê para o seu educando?

1x por mês 1x por semana Todos os dias

7. Quando lê, quais são as razões que o levam a fazê-lo?

Porque acho importante Porque o meu educando pede

Outra razão: _____

8. Quando conta uma história, utiliza outros materiais/objetos para além do livro?

Sim: Quais? _____

Não

9. Considera importante ler para as crianças? Porquê?

Anexo D. Árvore Categorial

TEMA : PERCURSO E FORMAÇÃO DA EDUCADORA COOPERANTE		
Categoria	Subcategoria	Indicadores
Formação Académica	Licenciatura	“Licenciada em educação de Infância”
	Mestrado	“Mestrada em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica”
Percurso Profissional	Educação de Infância	“Educadora de Infância 8 anos no Ensino Público”
	Outros cargos	“12 no Ensino Particular (diretora pedagógica)” “Coordenadora do departamento Pré-escolar.”
TEMA: LEITURA DE HISTÓRIAS NO JARDIM DE INFÂNCIA		
Categoria	Subcategoria	Indicadores
Importância da leitura no jardim de infância	Criação de hábitos de leitura	“Todos os dias, toda a minha prática letiva é centrada em histórias, dinamização e exploração das mesmas.” “criamos hábitos de leitura”
	Promoção do gosto pela leitura	“fomentamos o gosto pela literacia”
Estratégias de incentivo à leitura	Utilização de diferentes recursos para a leitura	“Quase sempre o livro. Mas também é interessante

		o improviso e as crianças adoram.” “a utilização de recursos torna o conto mais recetivo e aliciente.” “E como utilizo Kits contadores de histórias, tapetes ou aventais”
	Escolha do ambiente/local para a leitura	“Quase sempre o tapete. Também gostam no recreio.”
	Diversidade de livros	“Todo o tipo, até enciclopédias de pesquisa.”

TEMA: HÁBITOS DE LEITURA NO JARDIM DE INFÂNCIA E NO MEIO FAMILIAR

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Hábitos de leitura no JI	Frequência de leitura na escola	“Todos os dias”
	Realização de atividades alusivas à leitura	“atividades alusivas a fim de explorar a história e trabalhar todos os domínios.”
	Dinâmica de grupo no momento da leitura	“Em grande grupo. Estou quase sempre ou em roda no tapete ou centrada virada para eles. Depende da forma de dinamização”
Hábitos de leitura no seio familiar	Pouca frequência de leitura no meio familiar	“Pouco, temos um projeto de incentivo à leitura, nem

		sempre cumprido, mas com a incumbência de ler uma história por semana.”
Atitudes de incentivo à leitura em casa	Projetos desenvolvidos pela instituição educativa	Projeto “Formar leitores”
	Atividades em articulação com a biblioteca escolar	“atividades em articulação com a Biblioteca Escolar, como o conto de histórias ou a vinda de autores à escola.”

Anexo E. Roteiro Ético

Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2011)	Prática Pedagógica	Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)
<p>- Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo;</p> <p>- Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa;</p> <p>- Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto;</p> <p>- Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa;</p> <p>- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.</p>	<p>Os objetivos do trabalho a desenvolver foram explicitados e discutidos com a equipa pedagógica e com as crianças. A problemática a investigar surgiu também no decorrer de determinadas partilhas de informações e observações com todos os intervenientes, sendo um fator essencial para ser capaz de respeitar os interesses e necessidades deste grupo de crianças. No seguimento de uma proposta de atividade a desenvolver com as crianças, partilhei com as famílias quais os objetivos que eu pretendia atingir não só com determinada atividade, mas também após todo um processo de intervenção, sendo que a sua ajuda seria essencial. Foi através de conversas informais e individuais com as famílias, que tive a oportunidade de, não só desenvolver uma certa aproximação com as mesmas, como também poder explicitar a minha intenção em intervir sobre determinado aspeto.</p>	<p>1. Objetivos do trabalho;</p> <p>1. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação;</p> <p>2. Consentimento informado.</p> <p>2. Custos e benefícios;</p> <p>9. Possível impacto nas crianças;</p>

<p>- Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.</p>	<p>Para a formulação das minhas intencionalidades educativas tive sempre em conta como aspeto primordial as características do grupo onde realizei a prática profissional supervisionada I. Contudo, a definição das intenções e também dos objetivos desenvolveram-se a partir de todas as observações, reflexões, conversas informais com a equipa pedagógica e também em situações que presenciei junto dos intervenientes. Todos estes aspetos levaram-me a refletir acerca do que devo fazer, para quê fazer, com quem fazer. Assim, o conhecimento das individualidades de cada criança permitiu-me prever, muitas vezes, de que forma a minha intervenção poderia influenciar a criança.</p>	
<p>- Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança;</p>	<p>De modo a respeitar a privacidade e confidencialidade de todas as crianças, no decorrer de todo o período de prática, os registos fotográficos que fui reunindo nunca expunham a face das crianças. Todas as fotografias foram devidamente tratadas para que tanto a cara das crianças, como a cara dos restantes intervenientes ficassem desfocadas. Por outro lado, relativamente às notas de campo e reflexões diárias, nenhuma das crianças foi identificada, não só por</p>	<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade;</p>

	não ser referido o nome da instituição, mas também pela utilização de iniciais das crianças em detrimento dos nomes.	
-Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.	Uma vez que o que me levou a definir o tema da minha investigação partiu de várias observações do grupo de crianças e das conversas informais com a equipa de sala, não me fazia sentido excluir qualquer criança, pois é algo presente em todos os elementos do grupo. De qualquer das formas, tive sempre em conta, durante todo o período de prática, as individualidades de todas as crianças do grupo para adequar a minha prática.	4.Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir;
Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais	Embora inicialmente tenha recorrido a estratégias e tenha planeado a minha prática de forma a adequar às especificidades do grupo, à medida que fui conhecendo o grupo e refletindo sozinha e em conjunto com a educadora, senti a necessidade de fazer alterações de forma a que pudesse adaptar da melhor forma a minha prática às necessidades das crianças.	5.Fundamentos;
	No final da prática profissional supervisionada I, analisarei os vários instrumentos de recolha de dados a que recorri a fim de saber quais as opiniões das famílias e da equipa de sala. Ao	8.Uso e relato das conclusões;

	<p>mesmo tempo, irei realizar a triangulação dos dados, não só dos que referi anteriormente, mas também das observações, notas de campo, reflexões e registos fotográficos. Por fim, partindo da leitura de repertório teórico alusivo ao tema da investigação, analisarei as conclusões da minha investigação.</p>	
<p>-Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações. -Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada.</p>	<p>Em todas as etapas da investigação procurei envolver todos os intervenientes, partilhando as informações necessárias e incentivando a participação em todas as ocasiões. A procura de sugestões de melhoramento e a reflexão da minha prática foi também realizada em conjunto com toda a equipa de sala.</p>	<p>10.Informação às crianças e adultos envolvidos.</p>

Anexo F. Matrizes categoriais

Matrizes Categoriais

Tema: Percurso e Formação da Educadora

Categorias: Formação académica

Subcategorias: Licenciatura

Mestrado

Categoria: Percurso Profissional

Subcategoria: Educação de Infância

Outros cargos

Tema: Leitura de histórias no Jardim de infância

Categoria: Importância da leitura no JI

Subcategorias: Criação de hábitos de leitura

Promoção do gosto pela leitura

Categoria: Estratégias de incentivo para a leitura

Subcategorias: Utilização de diferentes recursos

Escolha do ambiente/local para a leitura

Recurso a diferentes tipos de livros

Tema: Hábitos de leitura no JI e no meio familiar

Categoria: Hábitos de leitura no JI

Subcategoria: Frequência de leitura na escola

Realização de atividades alusivas ao tema da leitura

Diferentes dinâmicas de grupo

Categoria: Hábitos de leitura no meio familiar

Subcategoria: Pouca frequência de leitura

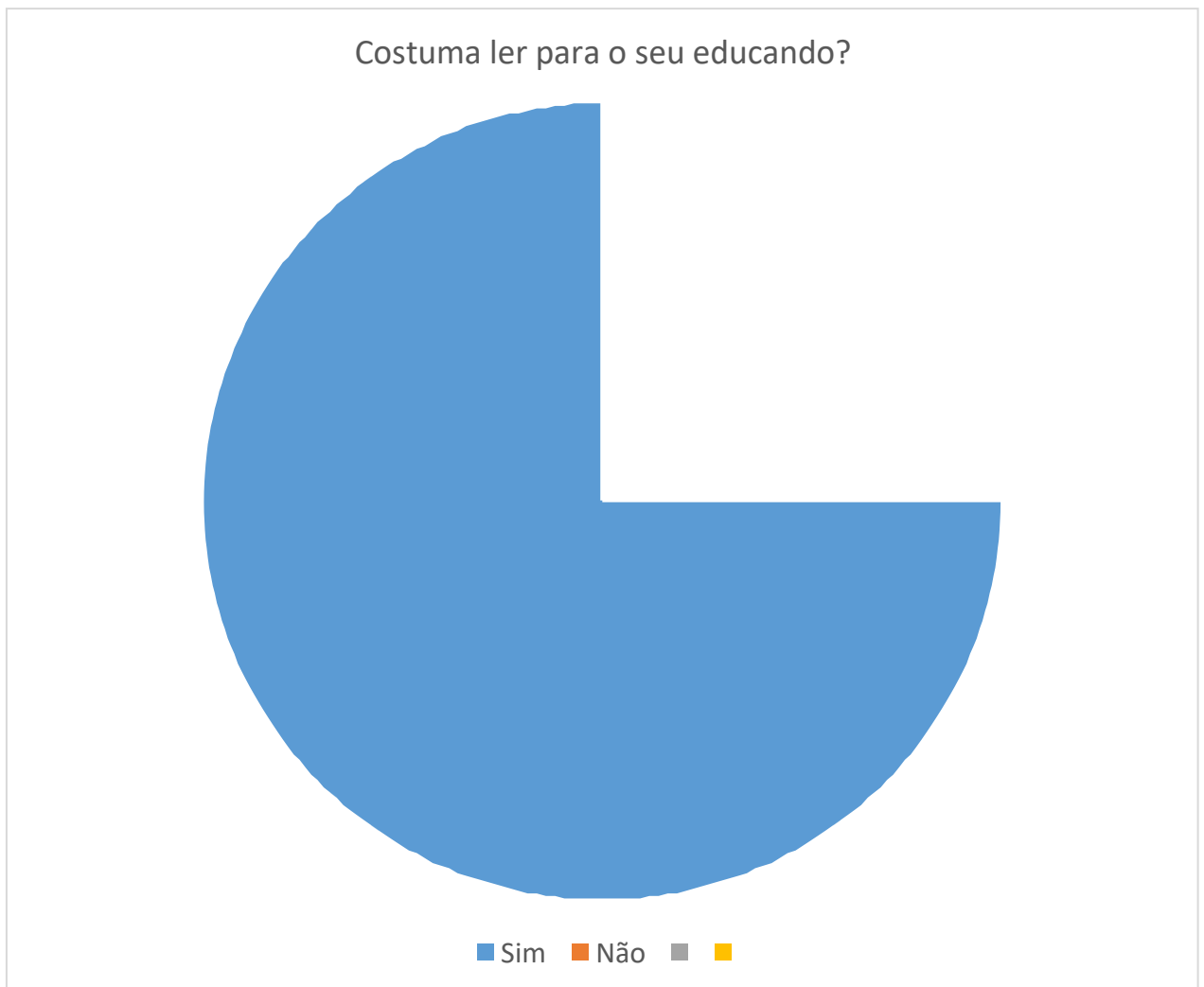
Escassez de livros em casa

Categoria: Atividades de incentivo à leitura

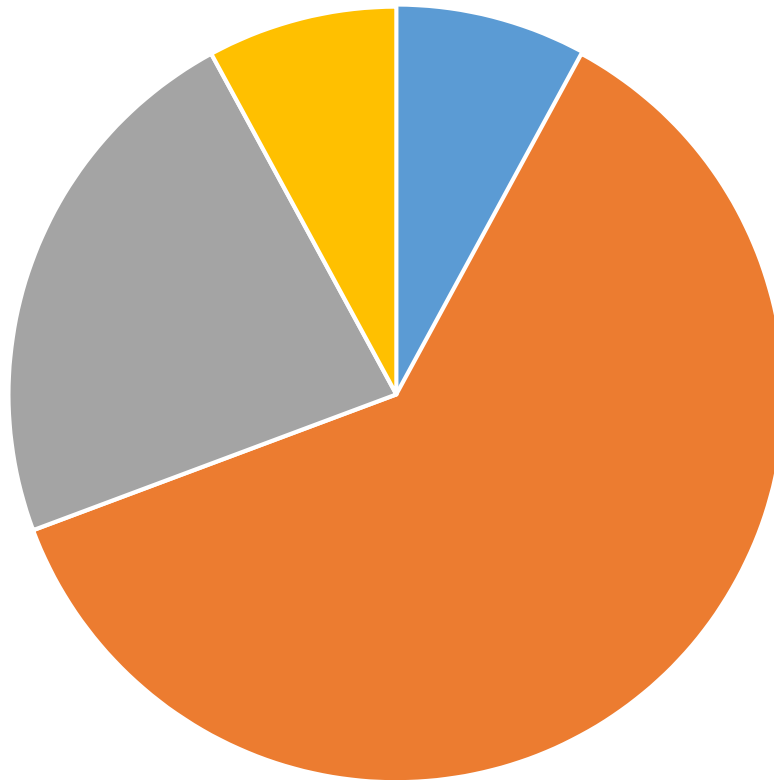
Subcategoria: Projeto “Formar leitores”

Atividades destinadas às famílias

Anexo G. Tratamento dos dados

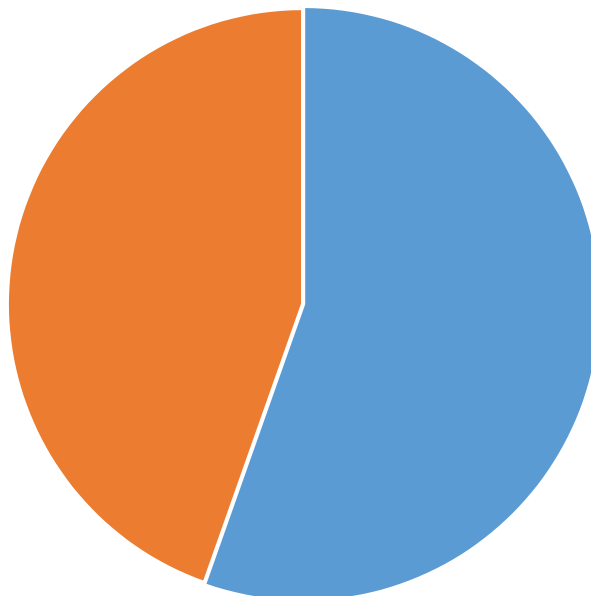


Com que frequência lê para o seu educando?



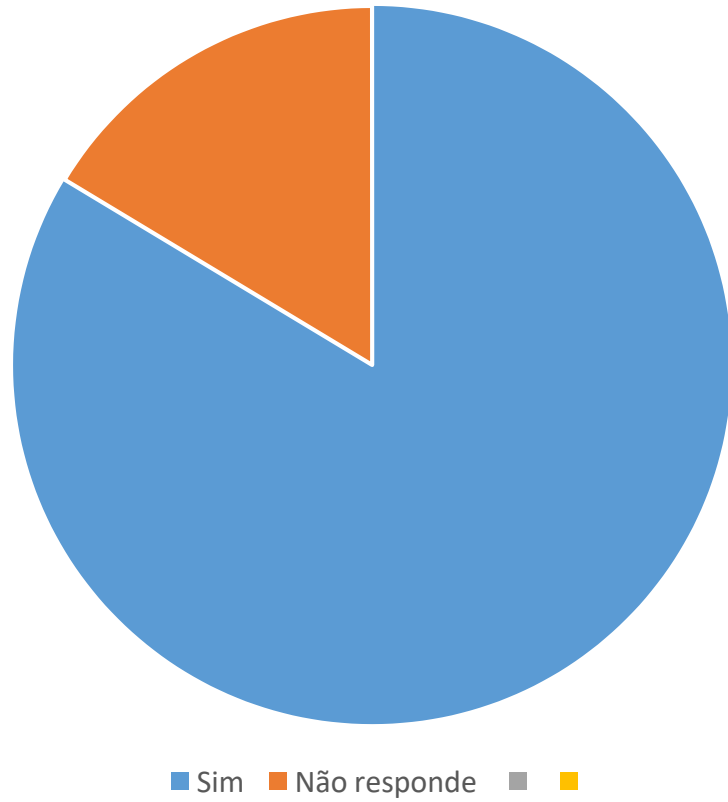
■ 1x por mês ■ 1x por semana ■ Todos os dias ■ 2/3 vezes por semana

Quando lê, quais são as razões que o levam a fazê-lo?

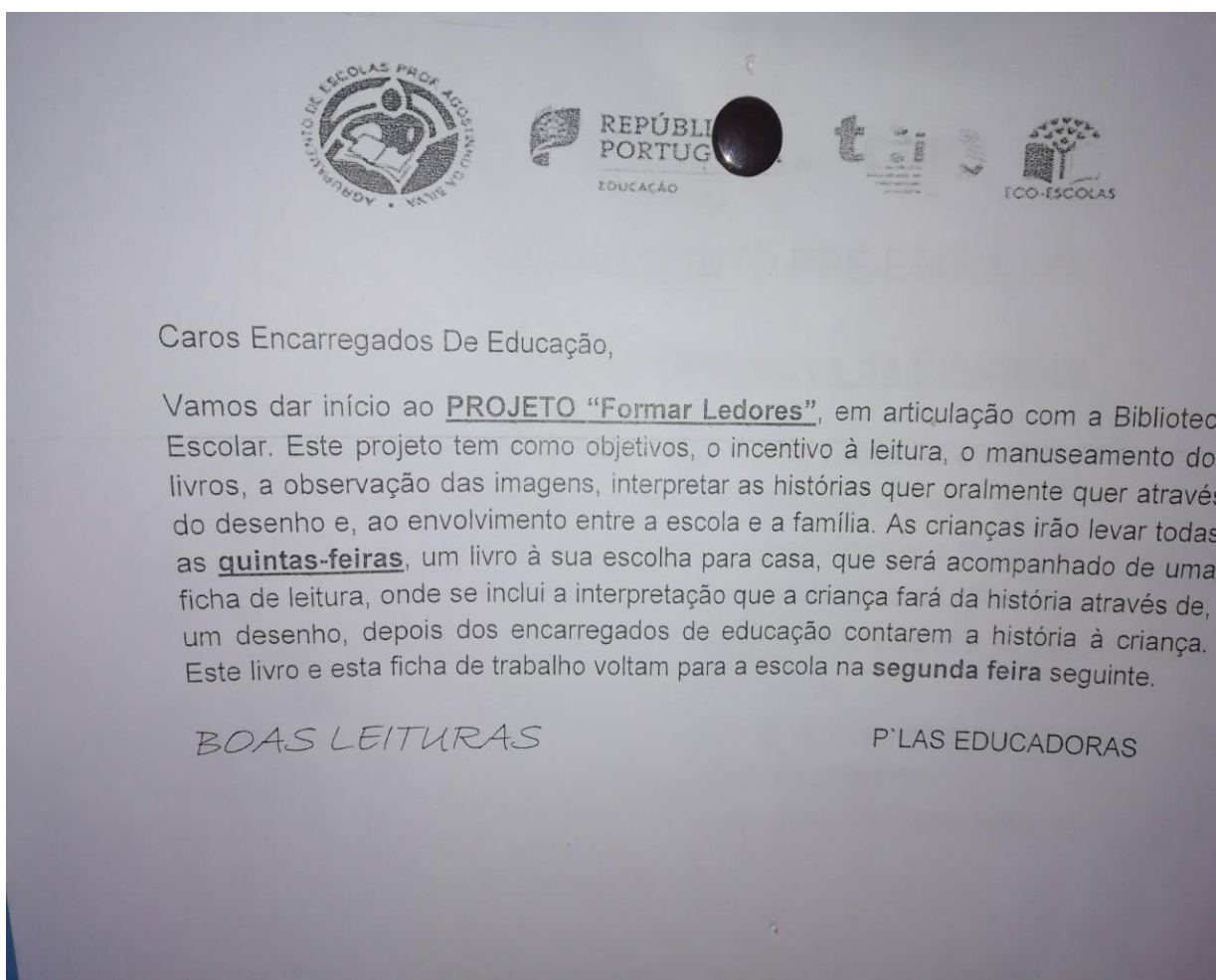


■ Porque acho importante ■ Porque o meu educando pede ■ ■

Considera importante ler para as crianças?



Anexo H – Figura da folha do projeto de leitura do contexto C



Anexo I. Autorização para os registos fotográficos



Autorização

Caras famílias,

sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e frequento o Mestrado em Educação Pré-Escolar. No âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada, Módulo II, tenho vindo a realizar um estágio profissionalizante, que decorrerá até ao dia 21 de janeiro de 2019.

Durante este período, irei realizar diversas atividades com as vossas crianças, pelo que o registo das mesmas seria fundamental, nomeadamente o registo fotográfico. Contudo, a fim de salvaguardar a identidade das crianças, as fotografias que eu pretendia tirar seriam apenas para uso académico, ocultando SEMPRE as caras das crianças ou qualquer símbolo que possa também representar a instituição educativa.

Desta forma, peço às famílias que assinalem com uma cruz as opções na tabela abaixo apresentada.

Grata pela vossa atenção, compreensão e disponibilidade.

A Estagiária:

Os pais/encarregados de educação:

Data: