


# A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Inês Costa

Relatório da prática profissional supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar





A IMPORTÂNCIA D LEITURA DE HISTÓRIAS  
PARA O DESENVOLVIMETNO E  
APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS EM IDADE  
PRÉ-ESCOLAR

Inês Costa

Relatório da prática profissional supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Especialista Ana Simões



# AGRADECIMENTOS

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”* (Antoine de Saint-Exupéry)

Estou a entrar na reta final do meu percurso académico na Escola Superior de Educação de Lisboa com o objetivo de me tornar educadora de infância. Este é, sem dúvida, um sonho que tanto desejei concretizar.

Não poderia, portanto, deixar de agradecer a todas as pessoas que até agora contribuíram, de diferentes formas, para o sucesso deste meu percurso, em especial...

... Aos meus pais, que sempre me apoiaram e fizeram os possíveis e impossíveis para que perseguisse os meus sonhos. Obrigada pelo apoio, pela compreensão, pelo carinho ao longo de todo este percurso e, sobretudo, pelos valores que me transmitiram desde sempre; amo-vos mais do que tudo!

... À minha irmã, que sempre teve uma palavra amiga nos momentos menos bons, e por saber sempre como me animar nos momentos de maior angústia. A minha melhor amiga, o meu amor para a vida toda!

... À minha restante família, por se preocuparem comigo, me incentivarem a continuar e nunca desistir.

... Ao meu namorado, pela pessoa fantástica que sempre foi desde que iniciei esta caminhada. Por me apoiar incondicionalmente, por se orgulhar de mim e por estar sempre do meu lado nos momentos mais difíceis. Agradeço-lhe pela paciência e por nunca duvidar que eu era capaz! Amo-te!

... À Cláudia, por ter sido a minha companheira durante este longo percurso, por dividir comigo tantas horas de viagens e por ser a pessoa com quem tinha o prazer de partilhar uma boa ideia! Foi, sem dúvida, a melhor pessoa que se cruzou no meu caminho durante esta etapa. Desejo levá-la para a vida toda.

... Às Educadoras com quem realizei os meus estágios, o meu sincero agradecimento pela disponibilidade e pela ajuda prestada, por permitirem que observasse e questionasse as vossas práticas e aprendesse convosco.

... Aos meus amigos, pelas suas palavras de apoio e por estarem sempre presentes nos momentos bons e maus. Apesar de não estarmos constantemente juntos, sei que o seu apoio estará sempre presente quando necessitar.

... À professora Ana Simões pela paciência que teve comigo e pelo apoio que me deu durante todo o percurso, foi essencial em todo este processo, o meu muito obrigada.

... A todas as crianças com quem tive a oportunidade de me cruzar e o prazer de aprender durante este percurso académico. Mas deixo um especial agradecimento ao grupo com quem desenvolvi a prática profissional supervisionada I, “os meus meninos”. Que grupo *espantoso*! Que crianças *fantásticas*!

A todos, o meu mais sincero obrigada!

Este relatório não é apenas meu...

É vosso também.

## RESUMO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar no seguimento da prática profissional supervisionada em contexto de Jardim de Infância, com um grupo de vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Este é um documento ilustrativo, reflexivo e crítico de toda a intervenção desenvolvida num período de, sensivelmente, 4 meses.

Este relatório apresenta, também, uma investigação realizada de natureza qualitativa, assente num estudo de caso sobre uma situação observada e vivida na prática profissional supervisionada. A investigação tem como principal objetivo determinar a importância da leitura de histórias em idade pré-escolar no que diz respeito ao seu contributo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Mediante o uso de algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados, foi possível chegar a algumas conclusões: i) potenciar momentos de leitura às crianças faz com que estas desenvolvam competências na compreensão, atenção, oralidade, entre outras; ii) o adulto é um agente essencial na promoção da leitura de histórias às crianças, despertando nestas o gosto pela leitura e criando, em simultâneo, um vínculo na relação adulto-criança.

A intervenção e a investigação realizadas ao longo da prática possibilitaram a progressiva construção de conhecimentos, competências e aprendizagens respeitantes à minha intervenção pedagógica.

**Palavras-chave:** Crianças; Pré-escolar; Investigação; Histórias; Literatura Infantil; Formação Profissional.

# ABSTRACT

This internship report was prepared within the scope of the Master in Pre-School Education following the supervised professional practice in the context of Kindergarten, with a group of twenty-four children aged between three and six years.

This is an illustrative, reflective and critical document of the entire intervention developed in a period of, approximately, 4 months.

This report also presents a qualitative investigation, based on a case study on a situation observed and experienced in supervised professional practice. The main objective of the investigation is to determine the importance of reading stories in preschool age with regard to their contribution to the development and learning of children.

Through the use of some data collection techniques and instruments, it was possible to reach some conclusions: i) enhancing children's reading moments makes them develop skills in understanding, attention, orality, among others; ii) the adult is an essential agent in promoting the reading of stories to children, awakening in them a taste for reading and simultaneously creating a bond in the adult-child relationship.

The intervention and research carried out throughout the practice enabled the progressive construction of knowledge, skills and learning regarding my pedagogical intervention.

**Keywords:** Children; Pre-school; Investigation; Stories; Children's literature; Professional Qualification;

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO.....	3
2.1. Meio.....	4
2.2. Contexto Socioeducativo.....	5
2.3. A Equipa Educativa.....	6
2.4. Ambiente Educativo: <i>análise reflexiva</i> .....	8
2.4.1 Organização do ambiente educativo da sala de atividades.....	8
2.5. Retrato das Famílias.....	13
2.6. Retrato do Grupo de Crianças.....	15
3. A AÇÃO PEDAGÓGICA.....	19
3.1. Intencionalidade Educativa.....	20
3.1.1 Intenções para com as Crianças.....	21
3.1.2 Intenções para com as Famílias.....	25
3.1.3 Intenções para com a Equipa Educativa.....	26
3.2. Processo de Intervenção da PPS.....	27
3.2.1 Planificações.....	28
3.3. Avaliação das Intenções.....	32
4. A INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	38
4.1. Identificação da Problemática.....	39
4.2. Revisão da Literatura.....	40
4.2.1 Definição de Literatura para a Infância.....	40
4.2.2 Breve revisão histórica da Literatura para a Infância.....	41
4.2.3 A importância da leitura de histórias para as crianças.....	41
4.2.4 A escolha dos livros de Literatura para a Infância.....	44
4.2.5 O papel do adulto na leitura de histórias.....	45
4.3. Roteiro Metodológico.....	47
4.4. Roteiro Ético.....	51
4.5. Apresentação e discussão dos dados recolhidos.....	52

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE .....	58
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	63
REFERÊNCIAS .....	66
Anexo 1. Portefólio da Prática em Jardim – de Infância.....	79
Anexo 2. Caracterização das famílias das crianças .....	386
Anexo 3. Avaliação aprofundada do DC.....	389
Anexo 4. Portefólio de desenvolvimento e Aprendizagem do DC.....	394
Anexo 5. Intenções de ação e respectivos indicadores de avaliação.....	432
Anexo 6. Gráficos dos dados das entrevistas realizadas às crianças .....	441
Anexo 7. Gráficos dos dados dos questionários realizados às famílias das crianças ...	452

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância

NC Notas de Campo

PAA Plano Anual de Atividades

PCE Projeto Curricular de Escola

PE Projeto Educativo

PPS Prática Profissional Supervisionada

PPS I Prática Profissional Supervisionada (Módulo I)

PPS II Prática Profissional Supervisionada (Módulo II)

RI Regulamento Interno

UC Unidade Curricular

# 1. INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada (PPS) módulo II, decorrente do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa no ano letivo 2019-2020, surge o presente relatório. Este tem como objetivo ilustrar e fundamentar a ação pedagógica, assim como organizar e expor uma reflexão e autoavaliação da intervenção decorrente das catorze semanas de estágio em contexto de Jardim de Infância.

Este relatório encontra-se dividido em cinco secções, a saber:

Na primeira secção, será feita a *Caracterização para a Ação*, em que é caracterizado o meio do contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo e o grupo de crianças, assim como as suas famílias.

Na segunda secção, intitulada de *A Ação Pedagógica*, será apresentada uma avaliação do grupo de crianças, de forma a conseguir adequar a ação às suas necessidades e interesses. Serão expostas as intencionalidades educativas estabelecidas para a realização da prática, tanto com as crianças como com as famílias e com a equipa educativa. Nesta secção, será ainda apresentado todo o processo de intervenção, em que serão explicitadas a observação, registo, documentação e avaliação; ainda nesta secção, constam as opções de planeamento das atividades assim como a sua adequação ao grupo de crianças. Por último, será realizada a avaliação global das intenções.

Na terceira secção, será realizada a *Investigação em Jardim de Infância*, explicitando a problemática que emergiu no contexto de Jardim de Infância. Será feita uma breve revisão da literatura sobre essa mesma temática assim como apresentado o *roteiro metodológico e ético* que norteou a prática. Para encerrar esta secção, serão apresentados e analisados os dados recolhidos sobre a problemática.

Na quarta secção, será apresentada a *Construção da Profissionalidade* como educadora de infância, realizando uma análise e reflexão aprofundada da ação educativa desenvolvida tanto em contexto de Creche, como de Jardim de Infância.

Por último, na quinta secção, serão tecidas algumas *Considerações Finais* e nas quais será exposta, de forma sucinta, uma avaliação do desempenho pessoal no contexto de estágio com o intuito de aprofundar as aprendizagens e desafios de todo o processo de intervenção.

## 2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

Para clarificar a ação desenvolvida no decorrer da prática profissional supervisionada, tornou-se decisivo proceder a uma caracterização para a ação. Como defende Siraj-Blatchford (2004), para implementar o currículo e desenvolver a ação em determinado local, é indispensável conhecer e analisar o contexto em questão.

Assim, esta secção tem como objetivo explicitar e caracterizar a abordagem e especificação do contexto onde decorreu o estágio da PPS II, sendo que se divide em seis subsecções: meio; contexto educativo; equipa educativa; ambiente educativo; famílias e; grupo de crianças.

Este processo de caracterização só foi possível por se ter recorrido a diversas técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a observação participante, com o registo num bloco com notas de campo, reflexões diárias e semanais e a análise documental.

Foi com base nesta caracterização que se tornou possível dar uma resposta de qualidade e adequada às necessidades, interesses e características de cada criança do grupo com que decorreu a PPS II.

## **2.1. Meio**

A escola/jardim de infância onde decorreu a PPS II faz parte de um agrupamento que compreende três escolas e situa-se numa freguesia do concelho de Oeiras, diversificada ao nível das valências, destacando-se a residencial e comercial.

O estabelecimento situa-se num bairro social, considerado como um bairro de realojamento. É possível destacar a sua *boa* acessibilidade através da existência de transporte públicos.

No que se refere à densidade populacional, o concelho, em 2011, representava 8,4% da população da NUT III Grande Lisboa, na região de Lisboa e Vale do Tejo (Censos de 2011). A freguesia tem, aproximadamente, dez mil famílias, com origens, essencialmente, africanas, ciganas e caucasianas, pelo que se pode inferir que a procura por organizações educativas seja elevada. Esta população apresenta, maioritariamente, idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos de idade, sendo que, entre 2001 e 2011, existiu uma diminuição da população jovem comprovando algum envelhecimento da mesma. Além disso, caracteriza-se pelo seu baixo nível de escolaridade – cerca de um

terço dos habitantes não têm qualquer tipo de escolaridade ou têm o 1.º ciclo do ensino básico como o nível de escolaridade mais elevado.

Ao nível socioeconómico, segundo o Projeto Educativo (PE) (2016/2020), as famílias são, na sua maioria, de classes sociais desfavorecidas com graves carências socioeconómicas. Este documento aponta ainda a conflitualidade, agressividade e violência entre famílias, associadas, muitas vezes, a fatores culturais como aspetos predominantes neste bairro.

No que diz respeito a parcerias com serviços socioculturais, é relevante mencionar que a instituição estabelece este tipo de relação com variados órgãos, como por exemplo a Câmara Municipal de Oeiras, Centros de Saúde, Associações de Solidariedade, Polícia de Segurança Pública, entre outros.

## **2.2. Contexto Socioeducativo**

O agrupamento de escolas desenvolve a sua atividade desde 2004, dando resposta às valências de pré-escolar e 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Segundo o PE (2016/2020), os edifícios escolares apresentam, entre si, características distintas no que diz respeito à data de construção e ao estilo arquitetónico. As três escolas que formam o agrupamento dão resposta a cerca de 567 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 17 anos, sendo que cerca de 168 destas, dizem respeito à escola onde decorreu a PPS II.

Relativamente à missão, este agrupamento pretende assegurar às crianças uma formação global, “promovendo a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses, aptidões, sentido ético e sensibilidade estética através de uma ação educativa direcionada para a realização individual” (PE, 2016/2020, p.4).

O agrupamento estabelece um objetivo principal do PE intitulado *Todos juntos num mundo melhor*, sendo este “desenvolver e definir uma identidade em que se privilegia o “saber-ser”, “saber-estar” e “saber-fazer”.

Assim, segundo o PE (2016/2020), o agrupamento tem por base os seguintes objetivos pedagógicos:

- Melhorar as taxas de sucesso e de transição;

- Melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem;
  - Diversificar as práticas pedagógicas;
  - Valorizar as aprendizagens dos alunos;
  - Prevenir e combater a indisciplina;
  - Reforçar os circuitos de divulgação da informação;
  - Promover a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos e;
- Maior aproximação com a comunidade envolvente (PE, 2014/2019, pp.26-27).

Importa ainda referir que, para além dos objetivos acima apresentados e que fazem parte do Projeto Educativo (PE), este agrupamento rege-se também pelo Regulamento Interno (RI), pelo Plano Anual de Atividades (PAA) elaborados no começo de cada ano letivo e que antecipam as atividades (principais) a serem desenvolvidas, pelo Projeto de Orçamento (PO) e, por fim, pelo Relatório dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

### **2.3. A Equipa Educativa**

No que diz respeito à equipa educativa do agrupamento, esta é constituída por 95 profissionais (PE, 2016-2020, p.17-18), sendo que 54 destes são professores dos diferentes níveis de educação e ensino e 41 são funcionários não docentes que se dividem por: i) assistentes operacionais; ii) assistentes técnicos; iii) equipa multidisciplinar. O agrupamento é ainda dividido por diferentes conselhos que se articulam e se complementam: Conselho Geral; Conselho administrativo e Conselho Pedagógico (cf. Anexo 1-A, pp.338-339). Todos estes profissionais desempenham diversas funções que se complementam entre si para proporcionar o bem-estar de todas as crianças. Entre estes funcionários, existem ainda: um psicólogo, um assistente social e uma mediadora escolar.

O agrupamento pode ainda contar com profissionais que orientam atividades de enriquecimento curricular e atividades extracurriculares em áreas como a formação pessoal, artística, desportiva e social.

No que diz respeito à equipa educativa da valência de pré-escolar na escola onde foi desenvolvida a PPS II, existem 2 educadoras e 2 assistentes operacionais.

A equipa educativa da sala de atividades onde se realizou o estágio é constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional. Segundo informações recolhidas através de uma entrevista semiestruturada (cf. Anexo 1-B, pp.340-344) à educadora de infância (cf. Anexo 1-C, pp.345-352), esta colabora com a instituição há 15 anos, já tendo desempenhado várias funções, desde coordenadora de departamento a coordenadora de estabelecimento e, o cargo que desempenha atualmente, educadora titular de grupo. Esta docente realizou a licenciatura em Supervisão Educativa e o doutoramento em Ciências de Educação. Ao nível do modelo pedagógico, é de salientar que a educadora cooperante não se rege por nenhum em específico, defendendo pedagogias ativas, acreditando que apenas desta forma possibilita o desenvolvimento dos princípios que defende.

É importante referir que a educadora cooperante tem uma redução da componente letiva prevista no estatuto da carreira docente (artigo 79) e, por isso, todas as sextas-feiras o grupo é orientado por outra educadora de infância que possui a Licenciatura em Educação de Infância na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, exercendo a profissão há quase 22 anos. A assistente operacional tem, como habilitações académicas, o 9.º ano de escolaridade e fez uma formação de uma semana em Necessidades Educativas Especiais. Trabalha em educação pré-escolar há 16 anos, sendo que 7 destes no presente agrupamento fazendo, até à data, equipa com a educadora cooperante.

Mortágua (2014) considera que os membros de uma equipa têm características próprias e “as suas competências, níveis de compromisso e interesses são também diferentes” (p.14). No entanto, estas diferenças devem ser respeitadas, sendo a descoberta e a partilha dessas diferenças que contribuem para uma dinâmica coletiva (Covey, 2000). Assim, ao longo do estágio, foi possível verificar que a equipa educativa de sala trabalha em colaboração estabelecendo uma relação positiva, de confiança e

apoio, em que a educadora informa a assistente operacional do que se irá passar na sala, envolvendo-a nesse plano; a assistente operacional apoia estes momentos assim como os de transição.

## **2.4. Ambiente Educativo: *análise reflexiva***

Para Hom (2004), “o espaço não é algo que emoldure, não é simplesmente físico, mas atravessa as relações, ou melhor, é parte delas” (p.9), estando, por isso, intimamente ligado ao ambiente educativo que “diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem” (*idem*, p.35). Esta perspectiva remete para a ideia de que o espaço físico e social é muito importante para a criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento, “na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais” (Barbosa & Hom, 2001, p.73).

No que diz respeito ao contexto de Pré-Escolar, existem vários espaços, nomeadamente, a sala de atividade, casa de banho, refeitório e o espaço exterior. Estes espaços, à exceção do espaço exterior que oferece poucos estímulos e materiais didáticos, estão adequados ao tamanho das crianças e às suas necessidades.

Neste sentido, esta subsecção descreverá e analisará o ambiente educativo do contexto onde foi realizado o estágio, focando-se numa reflexão sobre a organização do espaço e dos materiais, bem como do tempo.

### **2.4.1 Organização do ambiente educativo da sala de atividades**

Segundo o perfil específico do/a educador/a de infância (Decreto-Lei nº 241, 2001), este/esta deverá conceber e desenvolver o currículo, “através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares”, com o objetivo de conceber atividades integradas.

Neste sentido, a organização do ambiente educativo da sala de atividades surge da interligação da organização do grupo, do espaço e do tempo. Esta organização, segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), constitui “o suporte do desenvolvimento

curricular . . . é determinante para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (p.24).

#### 2.4.1.1 O espaço

Para que as crianças cresçam e se desenvolvam num ambiente harmonioso e que seja possível proporcionar “experiências gratificantes e enriquecedoras, é fundamental que todo o espaço seja agradável à criança” (Silva, 2014, p.8).

Assim, perante o que foi possível observar durante o estágio, o espaço da sala foi pensado e projetado pela educadora, de forma a dar resposta às necessidades do grupo, tornando-o agradável e facilitador de um desenvolvimento e aprendizagens equilibradas.

A sala onde decorreu a PPS II em contexto de pré-escolar é *ampla* e com uma *boa* exposição solar, com duas janelas grandes localizadas numa das quatro paredes da sala. Possui mobiliário e equipamentos adequados (estantes, cadeiras, mesas, etc) que estão ao nível das crianças, salvo uma prateleira, destinada a arrumação de documentos do grupo, a materiais cortantes e a alguns materiais de desgaste (colas e algumas canetas) e a parte superior de um armário com jogos didáticos que necessitam de orientação e supervisão por parte do adulto quando usados pelas crianças.

Este espaço encontra-se ainda estruturalmente organizado em diversas áreas (cf. Anexo 1-D, pp.353-356). Apesar de não existir um modelo de organização da sala e de haver condicionantes à realização deste processo (Morgado, 2015), as salas de atividades são frequentemente dispostas em áreas de interesse. Para Oliveira-Formosinho (2012), esta organização “promove a escolha das crianças” (p.157) permitindo que esta atue “de forma independente e com o máximo controle possível sobre o ambiente que a rodeia (Hohmann, Banett & Weikart, 1995, p.51).

Desta forma, a sala de atividades divide-se por onze áreas, sendo elas: (i) **Casa**; (ii) **Tapete**; (iii) **Jogos de mesa**; (iv) **Jogos de chão**; (v) **Escritório**; (vi) **Biblioteca**; (vii) **Quadro**; (viii) **Plasticina**; (ix) **Pintura**; (x) **Garagem** e; (xi) **Desenho**.

Relativamente à área da **casa**, esta tem uma “cozinha” com um lava-loiça, um fogão e um armário de arrumação com vários utensílios como panelas, talheres, pratos e copos. Tem ainda uma mesa com cadeiras, uma tábua de passar a ferro, um tocador com espelho uma cama com bonecos, um cabide com vários adereços (roupas, malas). Pode-

se ainda encontrar um carrinho de bonecos e de compras e um armário com prateleiras onde as crianças guardam alimentos de plástico. A área da casa é uma das mais escolhidas pelas crianças na hora de brincar; nesta, podem desenvolver o jogo simbólico representando momentos vividos no quotidiano.

Na área do **tapete**, a educadora faz o acolhimento das crianças, marcam as presenças e o tempo, realiza algumas atividades, mostra alguns objetos e também conta histórias.

A área dos **jogos de mesa** desenvolve-se nas mesas da sala, os jogos encontram-se numa estante, à altura das crianças, o que permite que estas seleccionem os jogos que pretendem explorar autonomamente. Existem diversos tipos de jogo ao dispor do grupo, nomeadamente os de associação, geoplanos, lotos, magnéticos, puzzles que permitem desenvolver diferentes conteúdos matemáticos.

No que diz respeito à área dos **jogos de chão**, estes realizam-se no tapete da sala, aqui podem fazer jogos de construção tipo *Legos* (de vários tamanhos), pistas de madeira com carrinhos, jogos de empilhar e de encaixe, que permitem que as crianças desenvolvam a sua imaginação e criatividade assim como a cooperação, sendo que estas brincadeiras são, muitas vezes, vividas em pequenos grupos ou a pares. Alguns destes jogos, por uma questão de falta de espaço, podem ser feitos nas mesas. À semelhança da área da casa, esta também é uma área de preferência para o grupo.

Relativamente à área do **escritório**, esta surge numa mesa específica da sala que tem ao dispor materiais como: régua marcadoras; materiais riscadores; afias, borracha. Durante a PPS II, esta foi a área menos solicitada pelo grupo.

A área da **biblioteca** é constituída por um cesto, com diversos tipos de livros, acompanhado de dois sofás. Nesta, as crianças exploram e veem livros contactando com o código escrito e fazendo novas descobertas.

No que diz respeito à área do **quadro**, esta, como o próprio nome indica, contém um quadro em ardósia com lápis de giz de várias cores. Esta área permite que as crianças façam desenhos em grande escala com um riscador (giz) que não estão habituadas a usar. À semelhança com o que ocorreu com a área do escritório, o quadro foi muito pouco escolhido pelo grupo como destino para brincar.

Na área da **plasticina**, as crianças têm ao dispor caixas, identificadas com um autocolante da cor da plasticina que contêm, cortadores e rolos. Esta área possibilita que as crianças façam várias explorações do tato: amassar, esticar, enrolar, bater, sentir, tocar, agarrar e tatear formas e texturas.

A área da **pintura** é constituída por um cavalete com 5 potes de tintas e os respetivos pincéis. Existem também dois aventais, acessórios indispensáveis para as crianças que escolhem esta área para brincar. As crianças fazem pinturas em papel de tamanho A3 e, normalmente, fazem mais do que um desenho.

Relativamente à área da **garagem**, esta encontra-se num tapete com várias estradas estampadas. Dispõe de diversos carros e de uma garagem de madeira. Esta área, durante o estágio, era muito solicitada pelas crianças do sexo masculino, em especial as mais novas do grupo.

Por fim, a área do **desenho** tem lugar nas mesas da sala (maioritariamente na mesa grande). As crianças têm ao seu dispor numa estante (a mesma dos jogos de mesa), vários potes com riscadores diferenciados: canetas de feltro ponto fina e grosso, lápis de cor ponta fina e grossa e lápis de cera. Noutra estante, junto ao lava-loiça, as crianças podem escolher, dentro de uma grande variedade de folhas de várias cores, a que pretendem desenhar.

As áreas descritas anteriormente possuem um conjunto de materiais que as torna ricas no que diz respeito à exploração e à diversidade de oportunidades que oferecem às crianças

Para Lopes da Silva et al. (2016), estes materiais, para além de serem adequados à faixa etária, devem atender a critérios de qualidade e variedades, assentes na sua “funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (p.26).

Assim, cada área contém materiais adequados à mesma, com caixas para arrumação que se encontram identificadas com o respetivo rótulo (imagem real alusiva ao material correspondente ou círculo com cor para arrumação). Para Hohmann e Weikart (2011), estas etiquetas possibilitam “que as crianças façam a leitura” (p.179), e identifiquem os locais de arrumação.

A sala tem ainda diversos placares de cortiça onde a educadora expõe alguns trabalhos realizados pelas crianças.

#### 2.4.1.2 O tempo

No que diz respeito à organização temporal, esta revela-se fundamental na estruturação do dia-a-dia das crianças. Assim, e segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 referente ao perfil geral do desempenho profissional do/a educador /a de infância, cabe ao/à mesmo/a, em parceria com a restante equipa educativa, proceder a uma “organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças” (p. 5573).

Existe, deste modo, uma rotina que “é pedagógica e intencionalmente planificada em conjunto pelas Coordenações, professores, educadores/as e auxiliares” (PE, 2014/2019, p.23). Estas rotinas são fundamentais para que a criança antecipe o que se segue, proporcionando-lhe sentimentos de maior segurança. Cardona (1992) considera mesmo que a “existência de uma clara explicitação da sequência diária, é considerada fundamental para que a criança, se consiga orientar ao longo do dia” (p. 137). Oliveira-Formosinho (2012) acrescenta que “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas em interações positivas” (p.87). Estas são as primeiras formas de interação da criança com o/a educador/a, e fazem com que exista uma continuidade, estabilidade e previsibilidade, características essenciais para um desenvolvimento saudável.

A rotina da sala de atividade está dividida em cinco momentos considerados chave (cf. Anexo 1-E, pp.357-360): *acolhimento* – em que são estabelecidos os primeiros contactos do dia entre a criança, a equipa educativa e outras crianças; *atividades* – estas podem ser livres ou orientadas pela educadora, realizadas várias vezes entre outros momentos; *alimentação* – presente 3 vezes na rotina (lanche da manhã, almoço e lanche da tarde), intercalada com diversos momentos da rotina diária; *higiene* – ocorre sempre antes e depois das refeições e dos momentos de recreio e sempre que é necessário; e *recreio* – a meio do período da manhã é realizado sempre no espaço exterior, dando oportunidade às crianças de realizarem movimentos locomotores fundamentais (saltar, correr, pular,...).

No grupo em questão, esta sequência já era conhecida, uma vez que demonstravam conhecer os diferentes momentos do dia. Quando existem alterações ou

quebras nas rotinas, essas alterações são sentidas pelas crianças, tal como apresentado na transcrição da nota de campo que se segue:

[Fazemos um comboio para as crianças irem tirar as fotografias da escola. O DC diz: “*Mas, ainda não bebemos leite!*”. Explico que não vamos para o recreio e sim, tirar as fotografias.] (NC 30/10 de 2019).

Tendo em conta o que observei durante o estágio da PPS II, as rotinas diárias eram consistentes, mas com um carácter flexível, “centradas nas necessidades e interesses das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p.15)

No que diz respeito aos momentos de transição, estes processavam-se naturalmente, sem cortes repentinos entre dois momentos. No final de cada momento, a educadora cooperante verbalizava aquilo que se ia passar no momento seguinte. Para Rigolet (2006), este cuidado permite “um bem-estar para enfrentar a novidade da situação, favorecendo a autoconfiança da criança” (p.78).

## **2.5. Retrato das Famílias**

A família é a primeira e principal responsável pela educação da criança. É com as famílias que esta aprende regras, valores, práticas quotidianas. Para Spodek (2002), os “pais são os primeiros educadores de infância dos seus filhos” (p.9).

Na mesma linha de ideias, as famílias contribuem amplamente para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Desta forma, é importante promover relações de parceria entre a escola e as famílias. Como referem Lopes da Silva et al. (2016), “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p.28).

Contudo, este cenário – de relação entre aqueles dois contextos, não é o que ocorre no agrupamento. Segundo o PE, esta relação não é a esperada, pois que a família é apontada como sendo um ponto de fragilidade que merece a atenção da ação pedagógica (PE, 2016/2020, p.19).

É impedida às famílias a entrada na escola, salvo casos pontuais, fruto de situações de conflitualidade, agressividade e violência entre famílias ocorridas no passado, dentro da própria instituição.

De acordo com Ferreira (2004), começar por retratar os traços estruturantes dos contextos familiares das crianças, não deve ser explicar, “*a priori*, o que e quem são as crianças mas abrir caminho para poder vir a compreendê-las pelo que fazem, já que é naquelas experiências significativas que se fundam e inspiram as culturas de pares que emergem” (p.66) e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças. Para Ribeiro (2014), estas informações são ainda importantes “na medida em que desta forma é possível perspetivar o trabalho com as famílias e a sua participação” (p.8).

Com efeito, torna-se evidente a importância de caracterizar as famílias das crianças. Neste sentido, é apresentada, no anexo 2, uma tabela que resulta da análise de dados disponibilizados pela educadora cooperante sobre as famílias das crianças. Esta tabela tem como objetivos caracterizar os traços estruturantes (Ferreira, 2004) relativos aos contextos familiares das crianças do grupo. Serão apresentados os seguintes dados: nacionalidades, naturalidades, habilitações académicas e as profissões.

Ao analisar os dados apresentados na tabela do Anexo 2, conclui-se que, ao nível das nacionalidades, a maioria dos pais/mães, cerca de 81%, é de nacionalidade portuguesa, sendo que os restantes 19% correspondem à nacionalidade cabo-verdiana.

Em termos de naturalidade e à semelhança do que acontece com a nacionalidade, a maioria dos pais/mães, 37 dos casos, são nascidos em Portugal e os restantes 11 têm naturalidade cabo-verdiana.

No que diz respeito às habilitações académicas, constata-se que as famílias, no geral, têm baixas habilitações académicas. Cerca de 15% dos pais e mães têm o 1.º ciclo completo, 19% têm o 2.º ciclo e 29%, a maior fatia dentro das habilitações, têm o 3.º ciclo. Com o ensino secundário completo correspondem 15% dos pais/mães. Apenas uma mãe tem formação universitária, com uma licenciatura. Os restantes casos (20%) não têm qualquer tipo de habilitações (8%) ou estas não foram facultadas à instituição; por isso, são intituladas como desconhecidas (12%).

É ainda de salientar que, de acordo com a tabela do Anexo 2, as atividades profissionais entre as famílias são bastante diferenciadas, apesar de uma grande parte não ter facultado estes dados e, por isso, apresenta-se como profissão desconhecida (16 pais/mães).

Pode-se ainda afirmar que, através das habilitações académicas e das atividades profissionais, as famílias deste grupo de crianças pertencem a uma classe socioeconómica baixa. Este facto é também salientado no PE que refere que o universo escolar onde está inserida a instituição é marcado por “graves carências socioeconómicas traduzidas nas elevadas percentagens de alunos abrangidos por subsídios” (p. 14).

De acordo com a entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo 1-C, pp.345-352), é possível caracterizar as famílias, ao nível da participação, como pouco participativas. Esta afirma que se trata de uma relação meramente pontual, aquém do expetável.

## 2.6. Retrato do Grupo de Crianças

Um grupo de crianças é considerado por Fornes (1995, citado por Ferreira, 2004), como “um conjunto de indivíduos, portadores de *habitus* e biografias particulares que partilham de idades, interesses e necessidades educativas semelhantes” (p.78). Este autor acrescenta ainda que a caracterização do grupo de crianças é “o segundo retrato das crianças [que] referencia-as ao contexto institucional e caracteriza-as de acordo com os seus marcadores biossociais mais visíveis (o género, a idade) e a sua posição institucional de partida, já ter ou não frequentado . . . , para dar conta da heterogeneidade do conjunto de crianças” (p.67).

Tendo isto em mente, irá caracterizar-se o grupo de crianças a seis níveis que se complementam para uma caracterização mais aprofundada e completa: (i) ao nível dos **marcadores biossociais**, (ii) da **autonomia**, (iii) dos **interesses**, (iv) do **desenvolvimento socio emocional**, (v) do **desenvolvimento linguístico** e (vi) das **fragilidades**. Estas informações têm por base conversas informais com a equipa educativa, registos de notas de campo e documentação disponibilizada pela educadora com informações sobre as crianças.

No que diz respeito aos **marcadores biossociais** (cf. Anexo 1-F, pp.361-363), o grupo com quem decorreu a PPS II é constituído por 24 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo que a maioria completou no final do estágio (23 de janeiro), 5 anos. O grupo tem predominância do sexo masculino com 14

crianças e 10 do sexo feminino. Em relação às nacionalidades das crianças, todas têm nacionalidade portuguesa.

Relativamente ao percurso institucional das crianças, a maioria (14 crianças) é o primeiro ano que frequentam a instituição, sendo que as restantes 10 crianças já o frequentaram no ano letivo 2018/2019.

Concluído o primeiro retrato do grupo de crianças, passa-se, em seguida, a uma caracterização do mesmo ao nível da autonomia. As observações realizadas às crianças são fonte privilegiada para perceber este aspeto do grupo. Assim, este aspeto da **autonomia** foi visível nas crianças em diversas interações que tiveram durante vários momentos da rotina, principalmente nos momentos de arrumação da sala, em que todas sabiam os espaços onde teriam de arrumar os materiais e, quando algo estava *mal-arrumado*, todas sabiam identificar o lugar onde devia estar. Esta autonomia é ainda visível nos momentos de alimentação, em que todas as crianças comiam sozinhas, embora as mais novas necessitassem de ajuda do adulto, principalmente quando estavam a terminar a sopa. Para terminar este aspeto da autonomia, é importante salientar que esta também é observável quando as crianças vestiam e despiam casacos ou calças, sendo que a maioria conseguia abotoar botões e apertar fechos. Apertar sapatos era a única tarefa em que as crianças recorriam aos adultos e na qual tinham maiores dificuldades.

Relativamente aos **interesses** gerais do grupo, estes prendem-se, sobretudo, com o gosto por jogos de mesa. As crianças demonstram ainda interesse na audição de histórias, tanto contadas pelo adulto como com recursos como o computador. Este interesse é visível devido à atenção que depositam em cada audição e, na assimilação que demonstram ter do que ouviram. Este gosto foi referenciado pela educadora cooperante na entrevista realizada à mesma, quando diz *“O grupo, de uma forma geral, gosta muito de ouvir histórias e interessa-se bastante por esta atividade”* (excerto da entrevista à educadora cooperante). A educadora considera também este ato de ler muito importante pois faz com que as crianças atravessem várias áreas de desenvolvimento *“ao nível da linguagem – expressão oral e comunicação; ao nível da linguagem escrita – reprodução de palavras e texto; ao nível do alargamento de conhecimentos; ao nível*

*da expressão cultural; ao nível da formação pessoal e social*” (excerto da entrevista à educadora cooperante).

O grupo interessa-se muito pelas atividades planeadas pela equipa educativa, especialmente pelas que envolvem artes plásticas. Para Lopes da Silva et al. (2016), no que diz respeito ao subdomínio das artes visuais, as crianças têm “prazer em explorar e utilizar materiais . . . para desenhar ou pintar” (p. 49), cabe então ao educador/a “alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (*idem*, p. 49).

As atividades que envolvem algum tipo de responsabilidade por parte das crianças também se revelam importantes para este grupo que, quando acontecem, é visível o envolvimento e entusiasmo por parte das crianças. Lopes da Silva et al. (2016) apontam este aspeto como primordial para desenvolver a responsabilidade nas crianças de modo “a promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação” (p.36).

No que se refere ao **desenvolvimento socioemocional**, o grupo, no geral, é *afetuoso*, principalmente com os adultos. Entre crianças ocorrem algumas situações de agressividade, tanto a nível verbal como física. Ainda assim, também é possível observar, esporadicamente, situações de afeto entre crianças, como é apresentado na seguinte nota de campo:

[O MF é a única criança que não se levanta. O JH repara, agarra na mão do menino e diz “fica aqui ao pé de mim” e dá-lhe, de seguida, um beijinho na cabeça] (NC 30/10 de 2019).

O grupo revela ter espírito de cooperação e ajuda, nomeadamente quando realizam jogos de mesa, pedem, frequentemente, para fazerem jogos a pares ou em pequenos grupos.

Em relação ao **desenvolvimento linguístico**, a maioria das crianças, à exceção de duas, expressa-se com facilidade, relatando situações de vida e factos que ocorreram, articulando as palavras, na maior parte das vezes, corretamente, existindo, por vezes, conjugações incorretas de verbos irregulares, natural nestas idades. Uma das crianças que apresenta dificuldades de comunicação tem vindo a demonstrar sinais de progressão

a este nível: já consegue comunicar o que pretende, apesar de o fazer com algumas dificuldades. No que diz respeito à segunda criança, esta é a que tem maiores dificuldades na linguagem. Faz-se entender por gestos, não dizendo nenhuma palavra na presença do adulto. Com o restante grupo, esta criança pronuncia algumas palavras, poucas. No início do mês de dezembro, esta criança começou a ser acompanhada, a pedido da educadora, pela terapeuta da fala na escola.

Por último, no que diz respeito às **fragilidades** do grupo, estas prendem-se, essencialmente, com as regras de comportamento de *saber estar*.

Algumas das crianças têm dificuldade em concentrar-se durante a execução de uma atividade, perdendo rapidamente o foco principal, destabilizando o restante grupo com conversas paralelas e alguma *agitação*. Este aspeto é ressaltado pela educadora cooperante quando afirma que o “*grupo que tem alguns problemas ao nível da atenção e concentração*” (excerto da entrevista à educadora cooperante).

O “saber esperar” pela sua vez para falar é outra fragilidade, talvez o aspeto mais visível e o que a educadora cooperante mais lamenta. Em conversas informais, esta afirma que todos os anos define como objetivo para os seus grupos: “*saber esperar pela sua vez para falar*” e que nunca o conseguiu atingir ao longo de tantos anos na profissão. Um exemplo desta dificuldade em “*saber estar*” é apresentado na seguinte nota de campo:

[O DS interrompe a ID enquanto esta está a falar. A educadora chama a atenção do DS dizendo-lhe que não se interrompe os amigos enquanto estes falam, pede-lhe também para pedir desculpas] (NC 8/10 de 2019).

Para concluir, na generalidade, o grupo da sala onde decorreu a PPS II caracteriza-se por ser *curioso, interessado, alegre, energético, afetuoso e participativo*.

### 3. A AÇÃO PEDAGÓGICA

A caracterização reflexiva e avaliação apresentadas na secção anterior proporcionaram a recolha de dados essenciais para delinear as intenções educativas que norteiam a minha prática; estas só teriam qualidade se se adequassem às características, necessidades e interesses dos seus destinatários. Nesta secção, serão apresentadas e fundamentadas as minhas intenções para a ação pedagógica, tanto com as crianças, como com as suas famílias e com a equipa educativa. Será ainda enunciado todo o processo de intervenção em contexto pré-escolar, assim como a forma como foram elaboradas e planificadas todas as atividades desenvolvidas com o grupo. Para encerrar esta secção, é apresentada a avaliação das intenções anteriormente expostas.

### **3.1. Intencionalidade Educativa**

A intencionalidade do processo educativo caracteriza a intenção do/a educador/a, fazendo com que este/a reflita sobre "as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação" (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). Lopes da Silva et al. (2016) afirmam ainda que esta intencionalidade passa por diferentes etapas interligadas, sendo elas a *Observação, Planeamento, Ação e Avaliação*, fazendo com que se construa um ciclo interativo. Este ciclo apoia-se em diversas formas de registo e de documentação, permitindo ao educador/a tomar decisões sobre a prática e as adequar "às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha" (Lopes da Silva et al. , 2016, p.5).

Desta forma, é possível realizar uma melhor reflexão e questionamento da prática profissional, pois "um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, afetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional" (Júnior, 2010, p. 581).

Face ao exposto, importa referir que o *Respeito*, a *Responsabilidade* e a *Integridade* foram os princípios éticos que sustentaram a minha ação durante todo o período de intervenção.

Norteei ainda a minha prática com base nos seguintes fundamentos (Lopes da Silva et al., 2016): (i) *Desenvolvimento e Aprendizagem como vertentes Indissociáveis* - Aspeto sempre presente na minha ação, persistindo na visão da criança como um ser

único e singular, tornando inseparável a vertente da aprendizagem e do desenvolvimento; (ii) ***Exigência de Resposta a todas as crianças*** – Aquando planificadas as atividades, tinha sempre em consideração o nível de desenvolvimento e de aprendizagem de cada criança, de forma a proporcionar momentos potenciadores de aprendizagem, valorizando as características individuais de cada uma; (iii) ***Reconhecimento da Criança como sujeito e agente do processo educativo*** – Durante a minha prática, agi sempre reconhecendo que as crianças são seres capazes, autónomos e competentes, permitindo que estas participem no seu processo educativo; e (iv) ***Construção Articulada do Saber*** – durante a minha intervenção tentei, sempre que possível, articular várias dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento durante o brincar – atividade principal da criança.

Para concluir, defendo uma *pedagogia estruturada*, em que o/a educador/a pensa, planeia, executa e repensa a sua prática, organizando intencionalmente o processo pedagógico, tendo como finalidade o desenvolvimento das crianças. Em concordância com Rosa e Silva (2010), a intencionalidade do educador/a “tem subjacente a necessidade de organizar as ações em torno da educação de todos os alunos (...) as intenções educativas são uma orientação para a prática pedagógica, garantindo a coerência no processo de ensino” (Rosa & Silva, 2010, p. 50). Assim, um ambiente bem pensado “promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p.101)

Com base nos princípios e fundamentos apresentados, defini um conjunto de intenções que nortearam a minha prática pedagógica ao nível do grupo de crianças, das suas famílias e da equipa educativa.

### 3.1.1 Intenções para com as Crianças

Para definir as minhas intenções pedagógicas para o grupo de crianças, tive em consideração que uma prática de *excelência* deverá incluir um ambiente lúdico e de “aprendizagem estimulante, atividades escolhidas pelas crianças e um acompanhamento por parte de um educador/a que (...) canaliza o interesse da criança para objetivos

socialmente desejáveis, mas que não domina o pensamento da criança nem interfere na sua liberdade de escolha” (Portugal, 2009, p. 13).

Ao definir as intenções que apresento de seguida, foi fundamental proceder a uma avaliação do grupo de crianças, apoiada em toda a caracterização realizada na subsecção 2.6 do presente relatório e, ainda, tendo em conta todos os processos de observação, escuta, registo e documentação (McAfee & Leong, 2006, citados por Parente, 2012) adotados durante a intervenção que permitiram uma análise e uma posterior reflexão, resultando nas seguintes intenções para a minha prática com as crianças: (i) *Planear atividades integradas e significativas para dar resposta aos interesses e necessidades das crianças*; (ii) *Fomentar a cooperação, partilha e o respeito entre as crianças*; (iii) *Incentivar e valorizar a participação reconhecendo a individualidade de cada uma*; (iv) *Valorizar o brincar*; (v) *Estabelecer uma relação baseada no afeto e na segurança*, e (vi) *Proporcionar e valorizar momentos de leitura de histórias*.

Durante a minha ação tentei, sempre que possível, *planear atividades integradas e significativas para dar resposta aos interesses e necessidades das crianças*. Trabalhar com um grupo nesta faixa etária requer um sentido de responsabilidade e de atenção alargados. Isto deve-se ao facto de os primeiros anos de vida serem um período notável de crescimento em todas as áreas do desenvolvimento, sendo ainda o período em que se estabelecem as bases para o futuro (Santos, 2010). Torna-se, portanto, essencial construir atividades que vão ao encontro das necessidades das crianças, nunca esquecendo que cada uma “tem uma relação diferente com o saber, diferentes interesses . . . e o seu ritmo próprio de aprendizagem” (Santana, 2009, p. 30).

Assim, é importante criar estratégias que tenham em conta a diferenciação e a especificidade de cada elemento do grupo, planificando atividades que correspondam às suas necessidades, tornando-as, desta forma, significativas para as crianças (Portugal, 2009). Desta forma, o/a educador/a passa a ser encarado/a como um “decisor curricular capaz de conceber e implementar propostas curriculares que visam estimular o desenvolvimento integral de todos os seus alunos, sendo, por isso, considerado um elemento-chave para apoiar todos os aspetos do processo de inclusão.” (UNESCO, 2005 citada por Resende, 2013, p. 12).

Estabeleci ainda como intenção ***Fomentar a cooperação, partilha e o respeito entre as crianças***, pois considero estes três valores que os/as educadores/as devem transmitir ao grupo porque, ao “demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça . . . para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias), os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles” (Lopes da Silva et al., 2016, p.33). Este aspeto está ainda contemplado no Decreto-Lei n.º 241/2001 que define o perfil de desempenho de um/a educador/a de infância. Neste, é estabelecido que o/a educador/a de infância deve promover a cooperação entre crianças.

Durante a minha ação, tentei que as crianças se entretidassem (por exemplo, na realização de jogos), tendo por base o construtivismo social que defende, segundo Siraj-Blatchford (2004), que as crianças aprendem e desenvolvem-se melhor quando são apoiadas por outras crianças ou por adultos.

***Incentivar e valorizar a participação reconhecendo a individualidade de cada uma*** foi a terceira intenção que delinee para a minha ação. Ao promover situações de participação, consegui que o grupo começasse a interessar-se mais pelos momentos em grande grupo e começasse a ouvir o outro com mais atenção, apesar de este ainda ser um aspeto que carece de ser mais desenvolvido nas crianças. Na mesma linha de ideias, Freinet (citado por Niza, 2012) afirma que é importante manter um *clima de livre expressão*, levando a que a criança valorize os acontecimentos diários, dê opiniões e ideias.

Estes momentos de participação fazem com que a criança se desenvolva em aspetos como a linguagem oral e a socialização. Desta forma, é essencial que o/a educador/a estimule a conversação com as crianças, por exemplo na leitura de histórias, colocando questões sobre as mesmas. Valorizar esta participação torna-se também fundamental, pois “existem alturas em que as crianças necessitam do reconhecimento e apoio imediato dos adultos relativamente aos seus sentimentos e esforços” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 313).

Importa referir que o/a educador/a deve respeitar a individualidade de cada criança, não forçando a que esta se exponha quando não é o seu desejo.

Sendo o brincar a atividade principal da criança, defini como intenção **valorizar o brincar**, considerado por diversos autores como a atividade mais séria da criança. Como defende Ferra (2013), o brincar pode ser considerado como “o centro de um currículo da primeira infância, podendo assim auxiliar os objetivos da educação nas várias áreas de conteúdo” (p. 20).

Dado que o brincar e o aprender estão intrinsecamente relacionados, cabe ao/a educador/a dar espaço às crianças para brincarem e, assim, construírem aprendizagens de forma lúdica, interagindo em grupo e a pares, com objetos e com o meio. Na mesma linha de ideias, Lopes da Silva et al. (2016) defendem a perspectiva de que as crianças, a partir da brincadeira, “vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o [seu] contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento” (p.31).

Tive ainda como intenção **Estabelecer uma relação baseada no afeto e na segurança** com as crianças, seguindo a ideia de Sêco (1997) que afirma que “a afetividade constitui o impulso motor da vida (...) e desempenha um papel tão importante quer para o próprio indivíduo quer para a sua relação com os outros” (p.63).

Com efeito, torna-se crucial no trabalho com crianças estabelecer-se uma relação segura e assertiva, quando a ocasião o exige, baseada em afetos pois, como defendem Brazelton e Greenspan (2006), os afetos são a “base do desenvolvimento intelectual e social das crianças” (p.27).

O/A educador/a deve, portanto, ao pensar na sua ação, ter em conta as dimensões do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, inclusive, a emocional, proporcionando-lhe oportunidades para que se desenvolva globalmente e em harmonia com o mundo que a rodeia, adotando uma postura *calma e afetuosa*.

Para finalizar esta intenção, apoio a minha atitude na ideia apresentada por Hohmann e Weikart (2011) que afirmam que “quando os adultos são meigos e pacientes, as crianças aprendem a apreciar essas qualidades e, ao lidarem com os outros, poderão elas próprias exibir essas qualidades” (p. 75).

Por último, mas não menos importante, tive como intenção **proporcionar e valorizar momentos de leitura de histórias**, na perspectiva de estimular as “interações e partilha de ideias, conceções e vivências” (Mata, 2008, p. 78). Para Santos (2010), esta

prática de ler histórias traz ainda traz ainda benefícios para o “desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário” (p.14), assim como para a criação de hábitos de leitura, isto porque “a criança apesar de ainda não ler [...] desenvolve comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que eleger como modelo e lhe serve como ponto de referência” (Santos, 2010, p. 13).

### 3.1.2 Intenções para com as Famílias

Segundo Lopes da Silva et al. (2016), os pais/ famílias são os “primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças” (p.29). Partindo disto, e tendo em conta a importância que as famílias têm no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, defini as seguintes intenções: *(i) Promover uma relação positiva com as famílias*; e *(ii) Estimular a participação das famílias no trabalho desenvolvido*.

Homem (2002) afirma que “dificilmente a ação educativa dos demais intervenientes - entre os quais a escola - pode ignorar a da família” (p.36). Foi a partir desta afirmação que defini a primeira intenção, *promover uma relação positiva com as famílias*. Sendo que a escola e as famílias têm em comum o objetivo de educar as crianças (Lopes da Silva et al, 2016), devendo complementar-se entre si, é essencial que seja desenvolvida uma relação que tenha como base princípios como a confiança e a cooperação, fazendo com que as famílias se sintam acolhidas e seguras.

No que diz respeito ao envolvimento das famílias no pré-escolar, este torna-se fundamental para que as crianças entendam esta instituição como uma extensão da família. Nesse sentido, defini como intenção *estimular a participação das famílias no trabalho desenvolvido*.

As famílias, como principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de “participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa . . . como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16). Assim, é desejável que o/a educador/a respeite todas as formas de participação, estabelecendo uma relação aberta às iniciativas das famílias, fazendo com

que estas se sintam participantes e influentes neste processo de aprendizagem das crianças.

Desta forma e de acordo com o que é defendido pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011), pretendi, durante a minha intervenção, estimular a participação das famílias, legitimando o seu papel fulcral na educação de cada criança e a sua importância enquanto parceira neste processo.

### 3.1.3 Intenções para com a Equipa Educativa

Como referido por Portugal (2011), “a qualidade das interações . . . entre os profissionais da creche . . . distingue os programas de elevada qualidade, [além de] que as crianças desenvolvem expectativas sobre o comportamento das pessoas e sobre elas próprias baseadas na forma como os pais e outros [equipa educativa] as tratam” (p. 49). Roldão (2007) corrobora esta ideia afirmando que “trabalhar colaborativamente permite, pois, ensinar mais e melhor” (p.28).

Com isto em mente e com o objetivo de manter um clima de bem-estar durante a minha intervenção, defini as seguintes intenções para com a equipa educativa: **(i) Estabelecer uma relação positiva de confiança e colaboração; (ii) Integrar a dinâmica da equipa; (iii) Partilhar as intenções a desenvolver.**

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), o trabalho em equipa deve caracterizar-se como ativo, apoiante e respeitador, construindo, progressivamente, uma relação positiva, de confiança, comunicação e entreajuda. Os mesmos autores defendem que o “trabalho em equipa é um processo interativo. (...) um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (idem, p. 130). Deste modo, surge a primeira intenção: **estabelecer uma relação positiva de confiança e colaboração**, tanto com a equipa de sala como com os restantes profissionais que desempenham funções, sejam elas quais foram, na escola, sendo que “cada indivíduo [tem] um contributo a dar” (Roldão, 2007, p.28).

Tive ainda como intenção **integrar a dinâmica da equipa**, procurando estar disponível para apoiar sempre que necessário, não intervindo em situações que estivessem sob responsabilidade de um dos elementos da equipa, evitando criar situações de constrangimento.

A intenção de *Partilhar as intenções a desenvolver* surge com base na ideia de Dias (2009) que afirma que é essencial que ocorra entre profissionais uma partilha de ideias como forma de colocar “múltiplas questões metodológicas como a divisão de tarefas, a partilha de técnicas e meios, a gestão do tempo” (p.24) aumentando assim a qualidade do trabalho desenvolvido.

### **3.2. Processo de Intervenção da PPS**

Para Parente (2012), o trabalho a ser desenvolvido em contexto de pré-escolar deve “sustentar-se na perspetiva e interesse das crianças e focalizar nas respostas as necessidades, a curiosidade e ainda as experiências do dia-a-dia” (p.32).

A intervenção da PPSII foi delineada com base em Lopes da Silva et al. (2016) que afirmam que deve existir em qualquer prática um ciclo sucessivo e interativo onde compreende etapas como a observação, o registo, a documentação, o planeamento e, por fim, a avaliação.

Uma investigação segue uma estrutura lógica e flexível, uma vez que é o “próprio estudo que estrutura a investigação” (Bogdan & Biklen, 2013, p.83). Neste seguinte, a observação ocupa um papel central, pois deverá ser “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Hohmann & Weikart, 2011, p.29). Foi através desta observação que foi possível conhecer as crianças e identificar as suas necessidades e interesses. Foi a partir de um dos interesses manifestados pelo grupo que se escolheu a temática do estudo, com o objetivo **de compreender a importância da leitura de histórias para as crianças em idade pré-escolar.**

As observações realizadas foram posteriormente registadas, dando origem às notas de campo, que, mais tarde, sustentaram a prática e permitiram, conjuntamente com outros instrumentos e métodos de recolha de dados, tirar conclusões da intervenção. Estes registos resultaram ainda em reflexões diárias sobre momentos marcantes e, posteriormente, em reflexões semanais com o intuito de abordar temáticas pertinentes a todo o processo de intervenção.

Numa fase posterior à observação, registo e documentação, foi possível planear atividades que tentaram ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. Todas

estas planificações foram discutidas com a educadora cooperante para que fossem passíveis de integrar no seu plano de trabalho, já estabelecido, e na rotina das crianças. Este planeamento cooperativo teve também o intuito da troca de ideias para um reajuste destas atividades, mobilizando estratégias, adequando os espaços e selecionando os materiais de forma a serem adequados ao grupo.

No final de cada atividade e sempre que era necessário, era feita uma avaliação, tanto individual como em conjunto com a educadora cooperante, de forma a evidenciar os pontos positivos e menos positivos das atividades e da intervenção, tomando este ato de avaliar como um processo contínuo de reflexão para uma posterior reestruturação da prática.

Foi ainda feita uma avaliação de uma criança, que teve por base as observações mais focalizadas e direcionadas a esta mesma criança, com o objetivo de perceber e avaliar o seu desenvolvimento e aprendizagem ao longo da intervenção (cf. Anexo 3 e 4).

Para terminar, foi realizada uma autoavaliação da prática desenvolvida que teve por base todos os aspetos referidos anteriormente.

### 3.2.1 Planificações

De acordo com o Decreto-Lei 240/2001, registado no Diário da República, são reconhecidas competências específicas aos/às educadores/as de infância. Uma delas é a conceção e desenvolvimento do currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p.5572).

Para Lopes da Silva et al. (2016), planear implica, da parte do/a educador/a, uma reflexão sobre as suas “intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem” (p.15). As autoras debruçam-se sobre o planeamento e avaliação como dois constituintes interdependentes, pois a planificação só é “significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13),

Assim, a planificação e a avaliação são dois aspetos fulcrais para o exercício da profissão, com vista ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ao longo da PPSII, planificou-se um conjunto de atividades (cf. Anexo 1, pp.114-165), todas elas discutidas com a educadora cooperante, de forma a serem integradas no plano de atividades já existente.

Tentou-se também planear atividades que fossem ao encontro tanto dos interesses como das necessidades do grupo. Desta forma, surgiu o projeto “*No que somos diferentes e iguais*” que, depois da leitura de uma história, levantou algumas interrogações por parte das crianças. De forma a tentar dar resposta a estas, foram planeadas uma panóplia de atividades, assentes na Metodologia de Trabalho de Projeto.

Antes das atividades, em conversas informais com a educadora cooperante, houve sempre uma avaliação e uma reflexão sobre o que ia acontecer na sala e o que era necessário adaptar, tendo em conta o que afirma Portugal (2012): a avaliação deve ser tida pelos/as educadores/as como “o motor de aperfeiçoamento do seu trabalho pedagógico” (p.235).

É ainda importante esclarecer que todas as planificações seguiram uma estrutura que explicitava: (i) dia em que ocorreu a atividade; (ii) denominação da atividade; (iii) proposta educativa; (iv) intencionalidades educativas; (v) organização do espaço e do grupo; (vi) materiais utilizados; (vii) recursos humanos; (viii) estratégias adotadas; (ix) indicadores de avaliação; (x) reflexão da atividade e (xi) Registos fotográficos. Foram planificadas 26 atividades desenvolvidas com o grupo.

Pretendeu-se ainda abranger alguns dos domínios das áreas de conteúdo definidas por Lopes da Silva et al. (2016), nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), nas planificações, não havendo um domínio foco, levando a uma diversidade maior de atividades.

Como tal, foram planeadas atividades de expressão motora, englobando a coordenação motora fina, em atividades como a pintura dos filtros de café, ou até na atividade de desenho com giz.

A expressão plástica foi um dos domínios mais predominantes, sendo que, de acordo com Dohme (2004), o trabalho com arte potencia nas crianças oportunidades de autoexpressão, enriquecem as suas habilidades manuais e estéticas, desenvolvendo

assim a sua criatividade. Foram realizadas atividades como o desenho através de um ponto, a construção de um mapa mundo, a construção de borboletas e lagartas, entre outras.

[Quando as crianças vão buscar as suas mochilas, vêem os trabalhos e fazem alguns comentários para os colegas “*Olha o meu desenho*”; “*Fiz o sol com o ponto preto, porque o sol pode ser preto, não faz mal*”.] (NC 19/11 de 2019).

Abordou-se também o domínio da linguagem oral, tão relevante nestas idades, nas histórias que foram contadas e recontadas pelas crianças, nos inúmeros debates no decorrer do projeto “*No que somos diferentes e iguais*”, na atividade das fotografias de famílias, entre outras que potenciaram a comunicação.

[No final da história, três crianças fazem o reconto a história através das imagens.] (NC 5/11 de 2019).

O domínio da matemática relacionado com a medida e o tratamento de dados teve lugar nas atividades da medição das alturas, na construção e preenchimento de uma tabela como forma de organizar os dados da recolha que as crianças fizeram das cores de cabelo existentes.

[As crianças chamam, à vez, as restantes crianças para realizarem a medição. Para medirem, as crianças encostam o colega à parede, com o papel de cenário atrás e marcam o ponto onde termina a cabeça deste. De seguida, fazem a medição do ponto onde terminou a cabeça até ao chão] (NC 27/11 de 2019).

Ligado à componente da introdução à metodologia científica, são de destacar todas as atividades desenvolvidas com base na metodologia de trabalho de projeto que cumpriram as diferentes etapas que este método pressupõe. A tecnologia foi também utilizada em várias atividades como forma de recolha de informação ou, até mesmo, de visualização de histórias.

[As crianças pedem para verem uma história no computador.] (NC 17/1 de 2020).

A abordagem às ciências foi realizada em atividades como a exploração de um globo ou de um mapa e na identificação de órgãos do corpo humano.

[Começo por pedir para as crianças retirarem um dos órgãos que veem e pergunto sempre se sabem o seu nome. À medida que vão retirando, conversamos sobre cada órgão e a sua função.] (NC 10/12 de 2019).

Para terminar, falta fazer referência à área de formação pessoal e social, de extrema importância durante toda a intervenção, assumindo um papel de protagonista no projeto “*No que somos diferentes e iguais*”, ligado ao respeito pelo outro e a aceitação das diferenças.

[No final da história, algumas crianças fazem observações: AC- “*Eu sou mais baixo que a RG e não há mal nenhum*”; ET - “*Eu sou mais alto que a CR e não faz mal*”.] (NC 27/11 de 2019).

Importa salientar que as atividades acima descritas são agrupadas em diferentes domínios por serem esses os que se revelaram mais evidentes. Contudo, os restantes domínios também foram abordados. Evidência disso foi o teatro de sombras realizado, permitindo uma abordagem ao subdomínio do jogo dramático/ Teatro, ou até a leitura da história “*A que sabe a Lua?*” através do flanelógrafo, com a posterior organização espacial dos animais no mesmo, trabalhando a geometria através do “em cima”, “em baixo”, “entre”:

[Exploro a orientação espacial das crianças: “*Qual é o animal que está em cima da girafa? E em baixo do macaco? Qual o animal que está mais acima? Quantos animais estão acima da zebra?*”.] (NC 7/11 de 2019).

As atividades planeadas previam diferentes formas de organização do grupo: individualmente ou a pares, para permitir um melhor acompanhamento (por exemplo, na construção das lagartas e das borboletas); outras eram realizadas em grande grupo (por exemplo, a atividade da exploração das fotografias das famílias).

As crianças mostraram-se empenhadas e interessadas em todas as atividades, pelo que se poderá afirmar que estas [as atividades] superaram as expectativas e proporcionaram aprendizagens diversificadas e significativas ao grupo.

### 3.3. Avaliação das Intenções

Retomando as intenções para a ação para com as crianças, as suas famílias e a equipa educativa e concluído o período da PPS II, torna-se pertinente a avaliação dessas mesmas intenções definidas no início da prática.

De forma a sustentar esta avaliação, fui estruturando, durante o período de intervenção, o portefólio da PPS II (cf. Anexo 1) onde constam as planificações e reflexões das atividades que realizei com o grupo, bem como as reflexões diárias e semanais e, ainda, as notas de campo das observações que realizei durante o período de estágio.

Importa ainda referir que a avaliação que farei de seguida é complementada com algumas notas de campo que apoiam o que é exposto. Ainda assim, são remetidas para o Anexo 5 todas as notas de campo e evidências relativamente à avaliação de cada intenção.

No que se refere às **intenções para com as crianças**, nomeadamente à intenção *planear atividades integradas e significativas para dar resposta aos interesses e necessidades das crianças*, tentei, sempre que possível, cumpri-la. A meu ver, fui sempre ao encontro dos interesses e necessidades do grupo quando planeava atividades, realizando, maioritariamente, atividades ligadas às artes plásticas, ponto de interesse das crianças. As reações do grupo às atividades foram, de um modo geral, positivas.

[A RG pede-me para voltarmos a fazer o jogo da música do dia anterior.] (NC 22/11 de 2019).

[O NY aponta para a tabela do projeto e diz “Inês, quando vamos fazer outra vez isto?”] (NC 06/01 de 2020).

[As restantes crianças do pequeno grupo (...), quando vêm as outras a pintar o mar, dizem: “amanhã quero pintar os países” e as que pintavam o mar respondiam “nós também vamos pintar os países amanhã”.] (NC 08/01 de 2020)

No que diz respeito à intenção *fomentar a cooperação, partilha e o respeito entre as crianças*, durante a minha ação tentei que estas se entreajudassem tendo por base o construtivismo social que, segundo Siraj-Blatchford (2004), defende que as crianças aprendem e desenvolvem-se melhor quando são apoiadas por outras crianças ou por adultos.

[O DI tem os sapatos desapertados, a RG disponibiliza-se para o ajudar.] (NC 08/10 de 2019).

[O MF não canta nem agita o ovo. O ET, que estava ao seu lado, olha para mim e faço-lhe um sinal para ele ajudar o MF agarrando-lhe na mão. Ele ajuda-a a agitar o ovo ao mesmo tempo que canta por ele.] (NC 10/12 de 2019).

A dificuldade de esperar pela sua vez para falar, aspeto destacado como uma fragilidade do grupo, pode ser transportado para o respeito, ou falta dele, nos momentos de diálogos entre as crianças ou com os adultos. Esta fragilidade é sentida e expressada pela educadora (cf. Anexo 1-C, pp.345-352) que insistiu na tentativa de melhorar este aspeto. Nestes momentos, de “falta de respeito” para com o outro que tenta dialogar, tentei explicar às crianças a importância da escuta, de saber esperar pela sua vez, demonstrando-lhes a perspetiva da outra criança que tenta comunicar e não consegue por ser, sistematicamente, interrompida.

[Quando a menina tenta fazer a contagem todas as outras crianças começam a falar, a RG diz: “Assim não consigo fazer, estão todos a falar”, pergunto: “O que achas que devíamos fazer?” responde: “Pedir para fecharem a boca e ouvirem-me”, a menina, com a minha ajuda, faz o pedido ao grupo e todos respeitam.] (NC 14/11 de 2019).

[O WS tenta perguntar ao grupo quem tinha deixado a cadeira desarrumada. Vem ter comigo e diz “Inês, eles não se calam!”, ao que eu digo “eles não se calam?”, a criança diz que não. Em conjunto com o menino, peço a atenção do grupo.] (NC 16/10 de 2019).

*Incentivar e valorizar a participação reconhecendo a individualidade de cada uma* foi a terceira intenção que delinee para a minha ação com as crianças. Tanto em

atividades como em momentos de pequeno grupo ou a pares, sempre que as crianças demonstravam algum saber ou algum feito, fazia questão de solicitar-lhes que, caso quisessem, partilhassem com o grupo, valorizando esta atitude.

[A RL consegue fazer um desenho da figura humana, elogio-a, mostro ao grupo e todos batem palmas à menina, que fica muito orgulhosa.] (NC 22/10 de 2019).

[O JH diz “*Inês, só faltam 2 dias para o Halloween*”, respondo “*E verdade, queres explicar aos amigos o que é o Halloween?*”] (NC 29/10 de 2019).

A individualidade de cada criança foi sempre respeitada por mim. Adaptava as atividades e ajudava as crianças que demonstravam mais dificuldades para que não se sentissem menos capazes.

[Peço ao BL para fazer a contagem dos que faltam e dos que estão presentes. A partir do número 15 a criança começa a ter algumas dificuldades, peço a todo o grupo que o ajude a contar.] (NC 10/10 de 2019).

Este tipo de atitudes, valorizar, elogiar, ajudar, permitem que a autoestima da criança se fortaleça e que, progressivamente, se vá sentindo mais capaz e mais confiante. Não é por acaso que uma das regras da sala de atividades é “Todos conseguem fazer tudo e ninguém desiste”.

[A RL, quando lhe peço para fazer o desenho a giz diz “*não vou dizer que não consigo, vou dizer que consigo*” elogio “*Muito bem RL, todos conseguimos fazer tudo*”] (NC 30/10 de 2019).

Sendo o brincar a principal e a mais importante atividade da criança, defini como intenção **valorizar o brincar**. Sempre que me era solicitado, participava, quando me era permitido nas brincadeiras das crianças, entrando no seu imaginário. Na maior parte das vezes e por ser um dos interesses de grande parte das crianças do grupo, jogava com estas nas mesas com diversos tipos de jogos.

[O ET chama-me e pede que faça com ele e com o DJ um puzzle.”] (NC 08/10 de 2019).

***Estabelecer uma relação baseada no afeto e na segurança*** com as crianças foi outra intenção que estabeleci. Durante a intervenção, tive em atenção a ideia de Hohmann e Weikart (2011) que afirmam: “quando os adultos são meigos e pacientes, as crianças aprendem a apreciar essas qualidades e, ao lidarem com os outros, poderão elas próprias exibir essas qualidades” (p. 75).

[O MC chora e pede pela mãe. Consolo a criança e abraço-o.] (NC 23/10 de 2019)

[O DC agarra-se ao meu pescoço e diz “*Gosto mesmo de ti*”.] (NC 06/01 de 2019)

[O DP chega atrasado à sala e vem com uma cara triste. Depois de conversar com ele percebo que tinha ido levar duas vacinas. Dou mais atenção à criança, pegando-o ao colo, dando-lhe beijinhos.] (NC 10/01 de 2019)

Para finalizar as intenções referentes às crianças, tive como intenção ***proporcionar e valorizar momentos de leitura de histórias***. No decorrer da minha ação, esta prática de leitura de histórias foi rotineira. Todas as semanas, muitas vezes a pedido das crianças, contava uma história, com o suporte de livro ou no computador, de vários géneros e de diferentes formas, utilizando até recursos como um flanelógrafo ou sombras chinesas. Levei, inclusive, um saco repleto de histórias para o Jardim de Infância e contei-as às crianças. Obtive várias reações, mais ou menos positivas, evidenciando os tipos de livros que as crianças preferiam.

[O DP pede-me “*Inês, conta outra vez aquela história*” apontando para o livro que eu tinha levado.] (NC 29/10 de 2019).

No que diz respeito às **intenções para com as famílias**, e no que se refere à intenção ***promover uma relação positiva com as famílias***, não me foi possível estabelecer uma relação tão próxima como eu desejava e esperava, devido à situação do impedimento da entrada das famílias na escola, que se revelou um entrave nesta tentativa de aproximação. Apesar disso, no exterior da escola, cruzava-me com alguns familiares e fazia questão de comunicar com os mesmos que retribuía sempre com *simpatia*.

[O JH, que passa por mim de mão dada com o pai no caminho para a escola e diz: “*Olha pai, é a Inês*”. O progenitor olha para mim, cumprimento-o, dando-lhe os bons dias, ele retribui com um sorriso.] (NC 09/12 de 2019).

No que diz respeito à intenção de *estimular a participação das famílias na rotina do grupo*, ao longo do tempo, foi-se tornando cada vez mais desafiadora. Isto devido tanto ao afastamento entre os dois contextos (escola-família) como ao pouco interesse demonstrado pelas famílias nas iniciativas de participação que a escola lhes propunha e às quais não eram bem-sucedidas. Ainda assim, procurei, dentro dos possíveis, envolver e estimular a participação destas, tanto em atividades desenvolvidas em sala, como no preenchimento de um inquérito por questionário para fins académicos e, ainda, para a colaboração de uma família na avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento do seu educando.

[Converso, juntamente com a educadora, com a mãe do DC, explicando-lhe e pedindo-lhe autorização para a realização do portefólio individual da criança. A progenitora revela-se muito interessada e autoriza de imediato.] (NC 13/11 de 2019).

Tentei ainda envolver os irmãos das crianças que frequentavam a mesma escola em algumas atividades, mas devido à falta de tempo e gestão/articulação de horários com o primeiro ciclo, não foi possível concretizar esta estratégia.

Por último e no que se refere às **intenções para com a equipa educativa**, mais especificamente à intenção de *estabelecer uma relação positiva de confiança e colaboração*, com toda a equipa educativa, não me restringindo à equipa de sala, fez sempre parte da minha ação, de forma a evidenciar um clima *harmonioso, calmo e tranquilizante* para as crianças, sendo que esta relação influencia o trabalho e as aprendizagens das mesmas.

A intenção de *integrar a dinâmica da equipa*, surgiu de forma muito natural. Estive sempre disponível para participar nas dinâmicas, oferecendo, sempre que possível, a minha ajuda em determinadas tarefas.

[Pergunto à assistente operacional se a posso ajudar na marcação das presenças com as crianças; ela aceita, de imediato, a minha ajuda.] (NC 07/10 de 2019).

Observar e escutar as dinâmicas de trabalho foi uma das estratégias que adotei para me integrar na equipa, mostrando-me recetiva a aprender, podendo até modificar a minha forma de pensar, agir e resolver problemas, “criando mais possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (Damiani, 2008, p.218).

Por último, no que se refere à intenção de *Partilhar as intenções a desenvolver*, pretendi explicitar tudo o que tencionava realizar com o grupo de forma a que a equipa me pudesse ajudar, dando opiniões e sugestões de alterações das atividades, para que se adequassem melhor às crianças em questão, sendo que a equipa tem um conhecimento mais aprofundado dos seus interesses e as suas dificuldades.

[Juntamente com a educadora, preparo e discuto alguns pontos da atividade.] (NC 21/10 de 2019).

## 4. A INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Nesta secção, serão apresentadas as razões que estiveram na base da escolha da temática que emergiu durante a intervenção da PPS II. De seguida, será feita uma revisão da literatura, evidenciando a importância da problemática identificada para o contexto. Serão ainda descritas as opções metodológicas, referindo as técnicas e instrumentos de recolha de dados, que permitiram compreender e analisar o tema em estudo. Por último, serão expostas as questões éticas (cf. Anexo 1-G, pp.364-369) que foram cumpridas durante o estudo realizado com as crianças.

#### **4.1. Identificação da Problemática**

Para realizar um estudo verdadeiramente significativo, é essencial que o/a educador/a escute, observe e registre os interesses, necessidades, dificuldades e opiniões das crianças (Louro, 2013). Foi através destas práticas, adotadas durante toda a minha intervenção, que surgiu a temática *A importância da leitura de histórias para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar*.

Este tema não despontou nem de uma necessidade nem de uma dificuldade, mas sim de um **interesse** que as crianças demonstravam em ouvir histórias e da atenção que depositavam em cada leitura que era feita.

O grupo não tinha por hábito escolher a área da biblioteca como destino para brincar. Demonstrava, muitas vezes, *desânimo* quando a educadora propunha esta área. No entanto, quando eram contadas histórias, as crianças ficavam *fascinadas e atentas*. Tinham também como rotina, depois do almoço, ouvir uma história, com o suporte do livro ou, muito frequentemente, no computador da sala.

Assim, numa fase inicial e após ter constatado este gosto das crianças, fiquei *expectante*, pois o interesse convergia, apesar de uma forma diferente, com o do grupo de crianças da PPS I. Depois de conversar com a educadora cooperante sobre esta temática, ela apoiou-me de imediato e evidenciou a importância que os livros têm para o grupo, sendo que em meio familiar não têm acesso a este tipo de suporte – o livro.

Iniciei, quase que como uma rotina, as leituras de histórias ao grupo. Ao longo da intervenção, as crianças começaram a demonstrar interesse pelas histórias que eu levava como é exemplo a seguinte nota de campo: [O DP pede-me “*Inês, conta outra vez aquela história*” apontando para o livro que eu tinha levado.] (NC 29/10).

Neste sentido, decidi realizar um **estudo de caso** que, como refere Yin (2005), investiga “um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (p.32). Bogdan e Biklen (1994) acrescentam ainda que se trata de uma observação precisa de um contexto, de um conjunto de indivíduos, sobre um determinado acontecimento. Este estudo teve como **principal objetivo** compreender a importância da leitura de histórias para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar. Apoiadas neste objetivo, surgiram as seguintes questões de investigação: i) *Qual a importância da leitura de histórias para a gestão de comportamentos, interação social, enriquecimento de vocabulário e desenvolvimento da oralidade e imaginação da criança?* e ii) *Qual o papel do/a Educador/a de Infância e das famílias na promoção da leitura de histórias às crianças?*

## **4.2. Revisão da Literatura**

### **4.2.1 Definição de Literatura para a Infância**

Para vários autores (Barreto, 2002; Bastos, 1999; Cervera, 1991), a definição de literatura para a infância surge de acordo com diferentes pressupostos. A primeira discordância entre estes prende-se com a própria designação a ser utilizada para mencionar este universo literário. De todos os termos que foram surgindo ao longo do tempo (literatura para crianças; literatura para crianças e jovens; literatura infantojuvenil) o mais utilizado em Portugal é literatura para a infância ou literatura infantil (Rosado, 2011). Para Barreto (2002), estes termos imperam “entre nós quando se pretende designar toda a literatura cujo destinatário é a criança” (p.305).

No que diz respeito à definição propriamente dita de literatura para a infância e depois de algumas contradições ao longo do tempo, Coelho (1984) afirma que, antes de se tratar de literatura para a infância, trata-se de literatura, caracterizando-a como arte, sendo um “fenómeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra” (p.10). Partindo deste pressuposto, a essência de todas as literaturas é a mesma, o que as difere é apenas as singularidades do leitor/recetor, neste caso a criança (Coelho, 1984).

Ramos (2007) corrobora esta ideia e afirma que a literatura para a infância corresponde à “produção literária que tenha um destinatário preferencial – a criança,

definido, sobretudo, por uma determinada faixa etária” (p.67); acrescenta ainda que, apesar de se tratar de literatura infantil, “pode ser concebida como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos” (p.67).

Em suma, citando Brito (2003), a literatura para a infância é toda “a literatura escrita para crianças que tem em consideração as especificidades do público a que se dirige, e também, a literatura que, apesar de não ter sido, originalmente, criada para crianças, tem sido ao longo do tempo “adquirida” por estas” (p.79).

#### 4.2.2 Breve revisão histórica da Literatura para a Infância

A literatura para a infância, como temos nos tempos de hoje, é relativamente recente, em comparação à literatura apresentada para os adultos.

É no século XIX e decorrente das transformações sociais, quando se começa a dar importância à infância, que surgem as primeiras evidências e preocupações pela literatura para a infância. Este fenômeno levou a que alguns autores elevassem o papel das crianças como leitores importantes, com gostos e preferências distintas, muitas vezes opostas às dos adultos (Brito, 2003).

É só nas últimas décadas do século XX, depois do impasse do início do século devido aos conflitos existentes pelas guerras mundiais e conflitos políticos e sociais, que “se encontram finalmente lançadas as bases para o desenvolvimento de uma produção nacional de qualidade, mais liberta de pressupostos e implicações pedagógicas e moralizantes” (Gomes, 1997, p.70) da literatura infantil.

Na atualidade, a literatura para a infância, para além de ser diversa, é reconhecida pela sua importância no desenvolvimento das crianças, trazendo inúmeros benefícios (Mata, 2008), tais como, por exemplo, o alargamento do vocabulário, a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento do espírito crítico, entre outros.

#### 4.2.3 A importância da leitura de histórias para as crianças

Acredita-se que as crianças, que desde tenra idade, ouvem ler e/ou leem, estão preparadas para “comunicar melhor e para continuar a aprender ao longo da vida” (Ramos & Silva, s/d, p.3). É neste sentido que vários autores (Bastos, 1999; Gomes,

1997; Ramos & Silva, s/d; Santos, 2010; Viana, 2002) defendem que os livros devem fazer parte do dia-a-dia da criança desde muito cedo, pois a leitura começa muito antes de se saber ler. Neste sentido, Santos (2010) afirma que as crianças, ao contactarem precocemente com os livros e ao ouvirem histórias, mesmo que não tenham ainda a competência de leitura, desenvolvem, gradualmente, “comportamentos e atitudes características de um leitor, baseadas na observação daquele que eleger como modelo e lhe serve como ponto de referência” (p.13).

Este contacto precoce com os livros/histórias constitui um fator notável de desenvolvimento da criança, tanto a nível social como cultural, afetivo e linguístico. Sobrino (2000) corrobora esta ideia e acrescenta que “o hábito da leitura desperta a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (p.31). Silva e Barroso (2014) destacam ainda a relevância deste recurso “no âmbito de uma educação para os valores numa sociedade que se quer mais humana e respeitadora dos direitos de todos e de cada um” (p.116).

Sousa (2015) vai mais longe e enuncia os vários níveis de desenvolvimento a que a criança está sujeita quando se encontra em contacto diário com esta leitura e este suporte: i) *Nível pessoal* – quando a criança ouve uma história, “integra as vivências das personagens” (p.65) fazendo desenvolver vários sentimentos e emoções; ii) *Nível linguístico* – ouvir histórias variadas em temáticas e do tipo de texto “possibilita à criança alargar o vocabulário” (p.65) que ser-lhe-á útil para o resto da vida; iii) *Nível conceptual* – A multiplicidade de histórias trata também “novas ideias, novos conceitos, cultura, tradições e valores” (p.65) à criança que, a par, aprenderá a “explorar, a criar, a planear” (p.65) mundos imaginários; iv) *Nível corporal e artístico* – a variedade de personagens existentes nas histórias com as quais a criança tem contacto é um fator que influencia a forma como esta utiliza o seu corpo e os objetos como formas simbólicas para criar diferentes personagens; v) *Nível textual* – a partilha e o reconto de histórias fazem com que se desenvolva na criança “um registo de linguagem mais próximo do da escola” (p.65).

À semelhança de Sousa (2015), também Dohme (2011) enuncia alguns níveis em que as histórias podem ser úteis, na medida em que incidem sobre aspetos internos da criança: i) *Caráter* – construindo valores; ii) *Raciocínio* – através das questões que

colocam; iii) *Imaginação* – criando novos mundos, novas personagens e novas situações; iv) *Criatividade* – “directamente proporcional à quantidade de referências que cada um possui” (p.18); v) *Senso crítico* – através da troca de ideias e opiniões despertando a tomada de posição e; vi) *Disciplina* – “entendida como aceite e praticada espontaneamente pela criança e não como algo imposto” (p.19).

Mata (2008) defende mesmo que “é indiscutível . . . a importância da prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, concepções e vivências” (p.78). Dias e Neves (2012) acrescentam que “uma história é um recurso psicopedagógico que abre espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender, interpretar a si próprio e a realidade” (p.22).

É através do contacto frequente com a leitura que a criança interioriza os códigos culturais que identificam um povo ou uma sociedade, respeitando, desta forma, a diversidade, levando a que compreenda novos valores. Valores esses que dão “razão de ser aos comportamentos” (Dohme, 2011, p.23). Exemplo destes sentimentos são: “alegria, amor, partilhar, confiabilidade, cooperação, coragem, cortesia, honestidade, igualdade, justiça, lealdade, misericórdia, paz, respeito, responsabilidade, solicitude, tolerância” (Santos, 2014, p.26).

Riscado (2008) refere que a leitura faz com que a criança desenvolva competências linguísticas, alargando o vocabulário, o que fará com que, progressivamente, adquira a capacidade de produzir um discurso mais organizado, marcado por indicadores temporais e sequenciais. Azevedo e Rosa (2003) corroboram esta ideia e acrescentam que contar histórias desenvolve o conhecimento da sintaxe da narrativa e da dimensão semântico-pragmática da língua.

Para além do que já foi mencionado, outra potencialidade da leitura de histórias prende-se com a criação de relações afetivas com as crianças. Neste seguimento, Hohmann e Weikart (2011) referem que é através do ato de ler às crianças, por parte dos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, que se cria “um laço emocional e pessoal muito forte” (p.547).

Este ato de audição de histórias traz ainda benefícios à criança no que se refere ao desenvolvimento e enriquecimento da sua personalidade, uma vez que “promove a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a

abertura às muitas perspectivas porque se pode representar e analisar o real” (Sequeira, 2000, p.70).

Para completar todos estes ganhos, Almeida (2002) acrescenta que a leitura estimula a criatividade, cultivando o imaginário infantil, desenvolve a memória, a capacidade de atenção, compreensão e socialização. Desenvolve ainda a inteligência, uma vez que, ao ouvir histórias, a criança atravessa diversos desafios mentais.

Para concluir, é importante referir que os benefícios acima descritos não são únicos; “há outras aprendizagens fundamentais para as crianças que se dão através da leitura, desde os conhecimentos acerca do mundo até as dimensões inerentes à própria vida” (Albuquerque, 2010, p. 10), tornando este ato de leitura para as crianças ainda mais relevante e benéfico.

#### 4.2.4 A escolha dos livros de Literatura para a Infância

Apesar de as crianças não nascerem *literadas*, nascem curiosas. Assim e para que o momento de leitura obtenha sucesso, torna-se importante, sendo mesmo um dos requisitos principais, a escolha dos tipos de livros que se lê ou que se coloca ao dispor das crianças.

Em primeiro lugar, de forma a cativar o ouvinte, é essencial que o/a leitor/a (neste caso, o adulto) conheça a criança, entenda os seus gostos, desejos, receios, dúvidas, nunca esquecendo, como defende Amaral (1983), as suas características psíquicas e (...) exigências intelectuais e espirituais” (p.13), fatores a ter em consideração para escolher uma história adequada.

Na mesma linha de ideias, Viana (2012) afirma que é importante recorrer a livros que transmitam “informações e enredos que vão ao encontro dos interesses e preferências” (p.14) da criança; só assim se conseguirá que esta fique motivada para a audição. Esta opinião é partilhada também por Fontes, Botelho e Sacramento (s/d) que acrescentam que a história “tem de dar à criança aquilo de que ela precisa” (p.49), indo ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Os livros deverão ser adequados à faixa etária e com um conteúdo acessível, como referem Fontes, Botelho e Sacramento (s.d): “as histórias para as primeiras idades devem ser simples e proporcionar associações com a experiência pessoal da criança. Na

medida em que a experiência se enriquece e, de acordo com a evolução psicológica, surge interesse por histórias mais complexas” (p.37).

Nestas primeiras idades, deve-se recorrer também a literatura infantil com “narrativas visuais” (Azevedo, 2011, p.6), de forma a captar a atenção e o interesse das crianças. Como afirmam Nunes e Gomes (s/d), as ilustrações são assim fundamentais pois “funcionam como elemento enriquecedor das obras, sendo um aspeto visual que tanto atrai as crianças” (p.1).

Importa ainda referir a importância das histórias tradicionais, incluindo nestas as “lendas, as fábulas, os mitos e os contos populares” (Orientações para Atividades de Leitura, s/d, p.7). Estas são, muitas vezes, postas de lado pelo adulto por julgar que não são adequadas, mas, contrariamente ao que se pensa, são estas histórias “que as crianças acolhem com agrado” (*idem*) pois permitem-lhes entrar num mundo imaginário e de fantasia.

Para finalizar, é de salientar que, para além de contactar com os livros, é importante que a criança faça audição de histórias, mesmo que não as compreenda, pois é através delas que irá desenvolver múltiplos aspetos da sua aprendizagem. Desta forma, a leitura de história, recorrendo ao suporte do livro, pode tornar-se bastante benéfica, permitindo à criança contactar fisicamente com este, podendo-o folhear, tendo acesso às suas ilustrações e texto.

#### 4.2.5 O papel do adulto na leitura de histórias

Partindo da ideia de que o/a leitor/a se forma desde tenra idade e que é importante a leitura “pela voz do outro” (Viana, 2012, p.15), os adultos surgem como facilitadores deste processo que tanto dá prazer como traz benefícios às crianças. Dentro destes adultos, a família e os profissionais de educação revelam-se os primeiros promotores da leitura da criança.

Para Hohmann e Weikart (2011), é “através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, [que se] cria um laço emocional e pessoal muito forte” (p.547), que leva a que a criança associe a satisfação “a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (p.547).

É importante que o adulto leia e conte histórias em voz alta à criança, “explorando ilustrações e promovendo a participação [desta]” (Ramos & Silva, s/d, p.5).

Quando o adulto conta/lê para as crianças, é importante que tenha em conta aspetos como: consciência da voz (volume, velocidade...); mudança de tonalidade de voz; introdução de novos vocabulários; acompanhar a linguagem verbal com a linguagem gestual; fazer pequenas pausas permitindo à criança desenvolver a imaginação; fazer imitações e; usar elementos externos (Dohme, 2011; Silva, 2002), o que despertará na criança a sua atenção e concentração durante a leitura.

Cabe então à família “propiciar o clima adequado para que a criança, desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silêncio, de valorização, e sossego” (Manzano, 1988, p.18).

De forma a proporcionar o contacto com os livros e a sua leitura às crianças, a família deve começar por oferecer livros a estas, mesmo que não saibam ler; devem também ler e contar-lhes histórias de vários géneros, assumindo que todos são importantes, devem ainda proporcionar momentos de leitura partilhada evitando impor os seus gostos às crianças (Bastos, 1999).

A escola surge como uma continuidade do contexto familiar e tem um papel de extrema importância pois é “um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante” (Bastos, 1999, p.286).

Cabe ao/à educador/a, com o objetivo de alcançar todos os benefícios que as histórias possibilitam, ter em conta, quando planeia uma atividade de leitura às crianças, alguns procedimentos, nomeadamente, começar por “introduzir a história promovendo uma discussão que relacione o texto com as experiências” (Fernandes, 2007, p.28) das crianças. Deverá prosseguir realizando uma leitura “em voz alta, de forma expressiva, clarificadora, descodificadora e interpretativa (...) criando atmosferas vocálicas, incarnando a voz e o papel das diferentes personagens” (Couto, 2003, p.221). Para concluir esta leitura, deve conduzir uma discussão “acerca dos pontos principais da história” (Fernandes, 2007, p. 28).

Compete ainda ao/à educador/a de infância proporcionar à criança “um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção” (Mateus et. al., s/d, p.56) quando conta

uma história, não se desfazendo do espaço físico, que deve ser confortável, com luz e seguro, fazendo com que a criança se sinta mais predisposta a atividade de leitura.

No jardim de infância, a área da biblioteca também se revela importante para a criação deste hábito e este contacto com os livros, sendo que ali a criança pode explorar os mesmos à sua vontade, no seu tempo e conforme a sua disposição.

Embora a família e a escola sejam contextos privilegiados para promover a leitura e o contacto com os livros, não são os únicos promotores. As bibliotecas escolares ou públicas, são um exemplo de um contexto muito revelante neste processo, uma vez que “facultam o livro e acesso aos mesmo e podem promover a leitura de várias formas de modo a cativar o público mais jovem a frequentar estes espaços” (Monteiro, 2016, p.24).

Face ao exposto e depois de evidenciada a importância do papel do adulto na promoção da leitura de histórias e no contacto com os livros, é de salientar também a sua importância em todo o processo de investigação realizado, tendo sido as suas *voces* essenciais para o presente estudo.

### **4.3. Roteiro Metodológico**

Utilizei como metodologia de investigação o **estudo de caso**. Neste, o investigador deverá recolher informações provenientes de diversas fontes, permitindo desenhar linhas convergentes de investigação que, por sua vez, constituem o processo indispensável de triangulação dos dados. (Meirinhos & Osório, 2010).

A principal razão desta escolha foi as vantagens que esta metodologia apresenta: (i) método ideal para caracterizar e apreender acerca de um contexto em particular; (ii) o investigador tem a possibilidade de, em qualquer momento da investigação, alterar os métodos de recolha de dados; e ainda (iii) permite ao investigador, durante o estudo, estruturar novas questões de investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Quanto à **natureza do estudo** de caso, esta assenta numa abordagem qualitativa, sendo que a fonte direta de “dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p.47), ou seja, o contacto entre o investigador e o seu objeto de estudo é uma mais-valia, pois permite uma melhor compreensão de determinadas situações relacionadas com a temática em estudo. Na

mesma linha de ideias, Serrano (2004) afirma que esta abordagem permite perceber os processos e interpretá-los no seu contexto, com vista a compreender melhor o fenómeno em questão, sendo que os “investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 2013, p.49). Os dados recolhidos têm a definição de qualitativos por serem ricos em "pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas" (Bogdan & Biklen, 2013, p.16).

Os autores referidos anteriormente defendem que, para desenvolver um estudo de caso, é necessário equacionar formas para recolher os dados. A seleção destas técnicas “a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (Aires, 2011, p.24). Assim, optei por utilizar algumas **técnicas** como: observação direta; análise documental; conversas informais e inquérito por entrevista e por questionário, **com recurso aos seguintes instrumentos**: notas de campo, registos multimédia, os guiões da entrevista e o guião do inquérito por questionário.

No que se refere à **observação**, esta é considerada uma técnica direta de recolha de informação e caracteriza-se por um contacto direto com a realidade e um maior entendimento do que ocorre nesse contexto (Máximo-Esteves, 2008). Assim, assumi uma posição, maioritariamente, participante durante a minha intervenção, permitindo-me “cruzar dados a partir dos discursos, das atividades, das relações entre atores.” (Tomás, 2011, p.148).

Bogdan e Biklen (1994) referem ainda que é essencial que o investigador “calcule a quantidade correta de participação e também o modo como deve participar, tendo sempre em mente o estudo a que se propôs elaborar” (p.125). Assim, em alguns momentos, foi necessária, da minha parte, realizar uma observação não-participante, caracterizada pelo distanciamento do observador em relação às pessoas observadas (Aires, 2011).

A maioria das observações realizadas pertinentes para o estudo foram recolhidas durante os momentos de brincadeira/interações entre as crianças e quando contava histórias ao grupo.

Para esta técnica, utilizei como instrumento principal as **notas de campo** que, para Bogdan e Biklen (1994), são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Estas devem ser detalhadas, precisas e extensivas determinando o “resultado bem sucedido de um estudo de observação participante” (*idem*, p.150).

Estas notas de campo podem ser de dois tipos: *Descritivo* – caracterizado por “captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (*ibidem*, p.152); *Reflexivo* - “apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (*ibidem*, p.152). O primeiro tipo de notas de campo esteve presente nas tabelas das notas de campo (cf. Anexo 1, pp.166-266) e o segundo nas reflexões diárias (cf. Anexo 1, pp.268 - 308).

As notas de campo realizadas, em especial as referentes à categoria de *Histórias*, tornaram-se um instrumento insubstituível, permitindo-me recolher pedaços de vida (Máximo-Esteves, 2008) que ocorreram no contexto, indispensáveis à minha investigação.

Ainda sobre os instrumentos utilizados na técnica de observação direta, surgem os **registos multimédia**, mais especificamente, os registos fotográficos.

Esta forma de registo, segundo Bogdan e Biklen (1994), está fortemente relacionada com a investigação qualitativa e dá fortes dados descritivos. É utilizado, em grande medida como forma “de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descorados” (*idem*, p.189) durante o estudo.

Durante a minha intervenção, tive a oportunidade de recolher registos fotográficos durante a realização das atividades que propunha. Estes registos foram captados ou por mim, como investigadora, ou pela equipa educativa, de forma a fotografarem as minhas interações com as crianças. Esses mesmos registos foram fundamentais para, mais tarde, descrever alguns momentos de forma mais precisa.

Outra técnica/fonte de informação utilizada diz respeito às **conversas informais**, decorrentes das relações e das interações que fui estabelecendo. Estes diálogos tiveram como principal objetivo a partilha de opiniões e experiência com a equipa educativa.

A **análise documental** foi mais uma das técnicas que adotei para recolher informações. Esta é considerada por Aires (2011) como uma técnica que pode

"desempenhar funções diversas na investigação educativa: apoiar os métodos diretos de recolha de informação, “validar” e contrastar a informação obtida, reconstituir acontecimentos importantes para as pessoas ou grupos sociais em análise, gerar hipóteses” (p.42). Meirinhos e Osório (2010) acrescentam que esta técnica é muito importante num estudo de caso porque “a informação recolhida pode servir para contextualizar o caso . . . [e] acrescentar informação” (p.62).

Esta análise documental incidu sobre os documentos oficiais das Instituições, mais especificamente, sobre o Projeto Educativo, Projeto Curricular de Grupo, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno, para que fosse possível ter acesso às perspetivas educativas das instituições. É importante salientar que o Projeto Curricular de Grupo é um documento em constante alteração por parte da educadora.

Este tipo de documento pode, de acordo com Silva e Pinto (1986), facultar informações importantes para o estudo, o que seria difícil de alcançar somente através da observação.

Outra técnica utilizada foi o **inquérito por entrevista**, mais especificamente a entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante e às crianças. Esta funcionou como uma forma de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Aires (2011) afirma ainda que este tipo de entrevistas não permite “somente obter informação sobre o que o sujeito pensa, sobre o assunto que investigamos, mas sobre a sua forma de actuação face a esse assunto” (p.31).

Assim e de modo a que se tornasse possível realizar as entrevistas, foi necessário proceder à elaboração de um guião que orientasse o seu desenvolvimento (cf. Anexo 1-B e H, pp.340-344; 370-373). Este contém questões de resposta aberta, não condicionando as respostas dos/as entrevistados/as, com o objetivo de recolher dados sobre factos, opiniões, ideias, concepções e princípios.

Tive ainda em consideração que estes guiões deveriam ser semiestruturados, seguindo uma sequência lógica, fazendo com que os/as entrevistados/as se sentissem mais confiantes e confortáveis, seguindo um raciocínio sequencial durante toda a entrevista.

Importa ainda referir que, no que concerne às entrevistas realizadas às crianças, foi sempre respeitada a sua vontade e o seu tempo. Antes de iniciar cada entrevista, era explicado o seu propósito e pedida a autorização à criança para a sua realização.

A última técnica utilizada foi o **inquérito por questionário** aplicado às famílias das crianças (cf. Anexo 1-I, pp.374-375). De acordo com Carmo e Ferreira (1998), este tipo de inquérito é realizado de forma não presencial, não havendo interação entre o investigador e o inquirido.

Este questionário teve como objetivo recolher informações sobre os hábitos de leitura das famílias às crianças e o contacto com os livros que estas possuem (ou não).

No que diz respeito às questões, estas seguiram uma sequência lógica, sendo claras e coerentes. Foram elaboradas questões de resposta fechada, de forma a facilitar a posterior análise. Como afirma Afonso (2005), a aplicação de um inquérito por questionário possibilita “converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (p.101). É ainda importante referir que, para a aplicação deste inquérito por questionário, foram mobilizadas duas estratégias de forma a obter maior número de respostas em tempo útil das famílias, na perspectiva de o tornar significativo para as crianças e que estas o transmitissem às famílias: i) o inquérito por questionário foi planeado com as crianças que expressaram as perguntas que queriam ver respondidas pelas famílias; ii) no próprio documento, as crianças tinham um espaço específico para realizarem um desenho que as representasse.

A utilização das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados acima referidos foram a principal fonte de obtenção de informação durante o estudo. A articulação dos dados recolhidos provenientes da análise faz com que ocorra uma triangulação de informação que, para Máximo- Esteves (2008), “confere qualidade à investigação” (p.103).

#### **4.4. Roteiro Ético**

Segundo Estrela (1999, citado por Rosa, 2011), “o carácter ético da função docente advém do facto de o seu exercício e a sua legitimidade serem feitos em nome do bem do educando” (p.24). Na perspectiva de Rosa (2011), a ética desenvolve-se na

profissão, em várias dimensões: “a dimensão ética do próprio educador como pessoa; a dimensão do conhecimento teórico posto em prática . . . ; a dimensão de parceria com os pais e famílias. . . ; a dimensão de participação nas equipas de pares ou interdisciplinares” (p.26).

Neste sentido, considerei fundamental cumprir princípios éticos e deontológicos. Assim, com base na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da APEI, defini princípios que pretendi adotar durante o estudo com as crianças, bem como na restante prática pedagógica (cf. Anexo 1-G, pp.364-369).

O primeiro princípio, a meu ver fundamental, diz respeito a garantir o bem-estar do grupo, dos seus interesses, dos benefícios do estudo bem como o seu impacto para as crianças.

O segundo princípio prende-se com a explicitação dos objetivos do trabalho a todos os elementos envolvidos. As crianças e a equipa educativa foram informadas, através de conversas e reuniões, do intuito e do motivo da minha presença. Já as famílias das crianças tiveram conhecimento das minhas intenções com este estudo através de um inquérito por questionário (cf. Anexo 1-I, pp.374-375).

Estabeleci como terceiro princípio, garantir o sigilo profissional, salvaguardando a privacidade e confidencialidade de todos os intervenientes, uma vez que “é importante assegurar que o sistema de registo das observações e escuta da criança selecionado respeite a ética e assegure a confidencialidade das crianças e das famílias” (Parente, 2012, p. 16). Este princípio foi respeitado ao serem codificados e/ou omitidos os nomes das crianças, da equipa e da instituição educativa onde decorreu a PPSII.

O quarto e último princípio diz respeito ao consentimento informado/ assentimento; este foi cumprido quando pedi a autorização à instituição, educadora cooperante, e crianças para fotografar o espaço e/ou as crianças explicando o fim a que se destinavam, desfocando os rostos dos fotografados.

#### **4.5. Apresentação e discussão dos dados recolhidos**

Para Stake (2009), analisar dados corresponde a todo um processo de investigação começando por dar significado às primeiras impressões e, no fim, dar significado às conclusões finais. Assim, a análise e a interpretação dos dados obtidos ao

longo de toda a intervenção é um dos pontos mais importantes de todo o processo de investigação, pois é através desta que se irá chegar a algumas conclusões.

Conforme já foi referido na secção anterior, no roteiro metodológico, para a recolha de dados referentes à investigação, recorreu-se à **observação direta**, às **notas de campo**, à realização de **inquéritos por entrevista** e de **inquéritos por questionário**.

Importa referir que na análise de dados que se fará de seguida, não serão expostos os gráficos, que serviram de suporte a uma parte desta mesma análise - estes encontram-se, por motivos de gestão do limite do número de páginas, em anexo (cf. Anexos 6 e 7).

Assim, através da **observação direta**, foi possível inferir sobre o impacto da leitura de histórias para o grupo. Para tal, as **notas de campo** foram fundamentais, uma vez que funcionaram como apoio para esta análise.

Ao longo da intervenção e, talvez como consequência da leitura quase rotineira de histórias ao grupo, tanto com o suporte do livro como do computador existente na sala de atividades, começou-se a notar um gosto, pela maioria das crianças, tanto para ouvir histórias, já existente na maioria, como pelos livros.

[A IA traz um livro e diz “*Olha, Inês, eu pedi à mãe e ela deixou eu trazer para a escola*”]. (NC 09/10 de 2019).

[O AC entra na sala e diz “*Vamos ver uma história?*” Respondo que sim, olha para o ET e juntos dizem “*Yes!*”] (NC 10/01 de 2020).

A audição de histórias resultava, muitas vezes, para este grupo como uma estratégia de gestão de comportamento, como é explícito no excerto seguinte:

[A educadora distribui o pão pelas crianças. Como estas estão *muito agitadas*, a educadora senta-as à frente do computador e coloca uma história, fazendo com que o grupo se acalme de imediato.] (NC 09/10 de 2019).

A aquisição de novo vocabulário por parte das crianças, introduzido através da audição de algumas histórias, foi outro aspeto do desenvolvimento visível.

[Fazemos algumas perguntas sobre a história de forma a perceber se as crianças assimilaram o que viram. Conversamos sobre o que é um milagre e um mendigo, personagem da história.] (NC 06/11 de 2019).

Este hábito de leitura também foi significativo no que diz respeito à interação entre as crianças que, depois de ouvirem uma história, faziam o seu reconto em grande ou pequeno grupo, demonstrando a atenção que depositaram durante a audição e desenvolvendo a sua oralidade e imaginação.

[No final da história, 3 crianças fazem o reconto da mesma através das imagens.] (NC 05/11 de 2019).

De acordo com o **inquérito por entrevista** realizado à educadora cooperante e através da análise das suas respostas (cf. Anexo 1-C, pp.345-352), é possível afirmar que esta tem por hábito contar histórias às crianças todos os dias, tanto através de livros como do computador.

A par com o que é apresentado no subcapítulo 4.2, a docente considera de extrema importância a leitura de histórias para as crianças, fazendo referências às áreas que esta pode desenvolver nas mesmas: *“ao nível da linguagem – expressão oral e comunicação; ao nível da linguagem escrita – reprodução de palavras e texto; ao nível do alargamento de conhecimentos; ao nível da expressão cultural; ao nível da formação pessoal e social”* (excerto da entrevista à educadora cooperante, anexo 1-C, pp.345-352).

Convergindo com as notas de campo e com as observações realizadas, a docente considera que a leitura de histórias é uma das formas de combater, por momentos, problemas ao nível da atenção e concentração demonstrados pelo grupo.

Através das respostas às entrevistas realizadas às crianças (cf. Anexo 6), é possível afirmar que todas elas gostam de ouvir histórias por diversas razões, mais ou menos explícitas, como demonstram, respetivamente, os seguintes exemplos *“Gosto porque os meninos ficam calados”* (A.) ou *“Porque nasci assim, a gostar de ouvir”* (B).

No que diz respeito às histórias preferidas das crianças, estas estão ligadas, principalmente, às das princesas e super-heróis, referidas por 13 das crianças

entrevistadas. Consegue-se justificar este aspeto com as razões enunciadas pelas crianças para estas preferências, remetendo-as para um mundo imaginário de fantasia, onde podem criar personagens inexistentes. É nestas idades que as crianças têm sentido de imaginação e gostam de criar e dar vida às *coisas*. As histórias surgem assim como um complemento e um estímulo a esta imaginação e criatividade.

Importa referir que, de acordo com os dados recolhidos, apesar de todas as crianças afirmarem que gostam de ouvir histórias, 38% confessa que não gosta de ver livros, apenas gosta de ouvir as histórias. Contudo, as restantes crianças (62%) afirmam que gostam de ver livros justificando este gosto com adjetivos como “*giros, engraçados, bonitos...*” e até com algumas características das histórias, nomeadamente a quantidade de letras.

Mais de dois terços das crianças (67%) afirmam que não costumam ir para a área da biblioteca e, na sua maioria, não conseguem verbalizar uma justificação válida para esta não escolha. A educadora cooperante, de forma a incentivar o gosto pela área e o que ela poderia potenciar, desenvolvia vários momentos de exploração de livros, por vezes, em grande grupo, outras vezes em pequeno grupo. Este facto, de muitas crianças não frequentarem a área da biblioteca ou até mesmo de não gostarem de explorar livros, pode estar ligado ao facto de não ser um objeto que tenham ou que estejam habituadas a lidar no seio familiar.

A maioria das crianças (62%) considera que o suporte livro não é exclusivo para se poder contar uma história, podendo-se usar meios essencialmente tecnológicos ou até recorrendo à imaginação para o fazer. Estas respostas são o resultado de algumas estratégias utilizadas pela educadora cooperante para a leitura de histórias.

Nas entrevistas realizadas às crianças, os familiares foram frequentemente mencionados, tanto quando se perguntou a razão de algumas crianças não gostarem dos livros, referindo que não gostavam porque algum familiar também não gostava, como quem costumava contar as histórias. Tal facto remete-nos para a importância que os familiares têm na fomentação deste gosto pelos livros/leitura. Cruz, Ribeiro, Viana e Azevedo (2012) corroboram esta ideia, afirmando que são os familiares com quem a criança mais convive e lida os “agentes fundamentais não só na criação, mas também na

manutenção desta rotina e ainda na facilitação de experiências agradáveis durante a leitura partilhada de histórias” (p.17)

Fazendo ligação ao que foi mencionado com as respostas obtidas nos **inquéritos por questionários** aplicados aos pais das crianças (cf. Anexo 7), sendo que dos 24 entregues, foram respondidos 18 em tempo útil, é possível concluir que a maior parte destes, não consideram o contacto com os livros/ leitura de livros como um ato importante para o desenvolvimento, a vários níveis, na criança. Esta conclusão não foi tomada de acordo com a quantidade de livros que cada agregado possui para a criança; a maioria dos pais, mais concretamente 13, possuem entre 1 a 10 livros, ou se oferece ou não livros à mesma, sendo que apenas 3 afirmam que oferecem, pois dentro destas questões podem estar subjacentes razões económicas que, neste contexto, não são as mais favoráveis. Esta conclusão recai assim sobre a questão se os pais costumam ler para as crianças, em que apenas 5 afirmaram que liam; já os restantes responderam que só o faziam às vezes. A maioria das famílias admitiu que nunca tinha frequentado uma biblioteca com o/a seu/sua educando/a. Sendo que as bibliotecas são de acesso gratuito e a mais próxima, a partir da instituição, se encontra a dois quilómetros, oferecendo um leque variado de eventos e atividades para toda a família, não se encontra uma justificação óbvia para esta não visita às bibliotecas.

Na entrevista realizada, a educadora cooperante considera que as famílias não têm hábitos de leitura, nem consideram este ato como importante e benéfico para as crianças.

Algumas crianças também demonstram esta falta de leitura por parte das famílias quando, em conversa com as mesmas, pedem ou afirmam:

[DP: *“Podes dizer à mãe que tem de me ler mais histórias”*]

[DI: *“A minha mãe não gosta de livros e eu não tenho livros em casa”*] (NC 05/11 de 2019).

Importa referir que este ato de leitura para as crianças deveria provir, em primeiro lugar, de casa, pelas famílias, sendo que são estas os primeiros agentes de socialização das crianças, os primeiros interessados pelo seu desenvolvimento e têm, consequentemente, uma relação privilegiada com a mesma.

Em síntese, ao analisar todos os dados recolhidos, é possível evidenciar o gosto universal que as crianças têm pelas histórias (Wright, 1995), quando afirmam que gostam de ouvir histórias, por diversas razões e em diversos contextos. Este ato de escuta e contacto com os livros permite desenvolver competências nas crianças como a imaginação, o aumento e enriquecimento do vocabulário, a estimulação da compreensão e a atenção e o desenvolvimento da oralidade.

Para terminar, é de salientar que o adulto surge como agente principal nesta promoção e gosto pela literatura, uma vez que é a ele que as crianças recorrem para a audição de histórias. Por seu lado, as famílias, sendo os principais responsáveis pela educação das crianças e um exemplo para estas, têm um papel essencial nesta promoção. É possível afirmar, analisando os dados recolhidos, que quando as famílias não valorizam a leitura, podem transmitir às crianças essa não valorização, traduzindo-se essa postura, eventualmente, num “desinteresse” das mesmas em folhear os livros.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Nesta secção, será apresentada uma análise reflexiva e fundamentada do papel desempenhado no decorrer dos estágios realizados em contexto de creche, ao longo da PPS I, e em contexto de pré-escolar, no decorrer da PPS II.

Considero o contexto da prática um ambiente promotor não só da articulação entre a teoria e a prática, como da aquisição de novos conhecimentos, a partir das experiências e situações que são proporcionadas. Apesar de toda a teoria, fundamental para desenvolver e iniciar a construção da minha identidade profissional, apenas com a prática a consegui evidenciar.

Ao evidenciar a importância do estágio para a formação profissional, é de referir que este é caracterizado por Vasconcelos (2009) como um espaço promotor de novas aprendizagens, sendo que a interação com o contexto, a educadora cooperante e a orientadora fazem com que este processo de formação se revele mais rico.

Assim, “(Re)começar, continuar, errar, ultrapassar, inovar, sonhar, procurar, encontrar, alcançar...” (Matias & Vasconcelos, 2010, p.17) foram alguns dos verbos que caracterizaram o meu processo de aprendizagem nas práticas, permitindo que me transformasse numa futura educadora de infância.

Partindo deste pressuposto, durante as minhas intervenções, tive como objetivo dar resposta às necessidades das crianças. Para isso, tive de recorrer à observação, que me fez entender as características dos grupos e de cada criança individualmente. Oliveira- Formosinho (2012) afirma que

Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É que isso permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspetiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança (p. 59).

Cabe então ao/à educador/a tomar cada criança como ser único, com interesses e necessidades próprias, levando-o a criar um currículo adaptado com a “adoção de práticas pedagógicas diferenciadas” (Silva et al., 2016, p.10). Foi com esta ideia em mente que planifiquei, em ambos os contextos, atividades que promoveram

aprendizagens ativas, quer isto dizer “uma aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objectos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p.22).

O processo de reflexão também se revela importante no processo de formação, uma vez que é através deste que se evolui e se melhora a prática pedagógica. Citando Sarmiento (2009), importa querer ingressar na profissão, aprender saberes e conteúdos específicos da área, mas também desenvolver um processo reflexivo constante. Destaco que esta prática reflexiva é visível, nomeadamente na construção de várias reflexões diárias e semanais, assim como de reflexões pós atividades desenvolvidas. Este processo de refletir e questionar toda a minha ação foi uma prática constante durante os períodos de intervenção, não se reduzindo aos momentos que descrevi e das reflexões que redigi. Exemplo disso foram as reflexões que fazia, diariamente, com a educadora cooperante, no sentido de orientar a minha intervenção, adequando-a ao grupo em questão. Nas conversas em grande grupo com as crianças, tive vários momentos de reflexão espoletados por comentários ou perguntas que as crianças colocavam.

Estabeleci uma relação afetiva, de proximidade e confiança com todas as crianças com quem tive o prazer de contactar.

[O DC agarra-se ao meu pescoço, dá beijinhos sucessivos e depois diz “*Gosto tanto de ti!*”.] (NC16/1 de 2020)

Permiti ainda diferentes formas de participação e comunicação e ao valorizar todas as suas intervenções e partilhas.

[Enquanto conversamos em grande grupo, o DS diz: “*sou um gato*” imitando um gato assanhado. Elogio-o: “*que gato giro*” e inicio um jogo com as crianças.] (NC 7/1 de 2020)

Pretendi levar as crianças a “participar no seu mundo e contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (Portugal, 2009, p. 33). Tentei, sempre que possível, criar oportunidades de comunicação, levando a que se desenvolvessem competências comunicativas, bem como a partilha de informação e a capacidade de escutar o outro, através da socialização e da interação entre pares.

[Quando a menina tenta fazer a contagem, todas as outras crianças começam a falar, a RG diz: “Assim não consigo fazer, estão todos a falar”, ao que pergunto: “O que achas que devíamos fazer?” A criança responde: “Pedir para fecharem a boca e ouvirem-me”. A menina, com a minha ajuda, faz o pedido ao grupo, o qual todos respeitam.] (NC 14/11 de 2019)

O saber ouvir e respeitar as opiniões das crianças tornou-se crucial durante as PPS I e PPS II, pois estas, apesar de pouco experientes, são capazes e competentes, como afirma Moura (2014): as crianças são “ávidas em explorar e realizar novas aprendizagens possibilitando que cada dia seja um novo desafio, uma nova oportunidade de descobrir e partilhar” (p.42).

[Depois de as crianças dizerem qual é a pergunta que falta responder (relativamente às cores de pele), pergunto “Como podíamos responder a esta pergunta?”. O grupo sugere perguntarmos à turma do 4ºano.] (NC 6/1 de 2020)

A educação de infância é uma profissão que necessita da relação entre vários intervenientes. Este contacto com diferentes profissionais, com funções diferentes entre si, faz com que se percecionem várias práticas, podendo até surgir alguma que desejamos desenvolver.

[Converso com a educadora sobre algumas propostas de atividades e discutimos ideias.] (NC 5/11 de 2019)

Assim, e com base em tudo o que fui enunciando ao longo deste capítulo, fiz uma reestruturação daquilo que considero serem *práticas educativas de qualidade*, com base naquilo que observei e vivenciei durante os dois estágios, com profissionais distintos a todos os níveis.

Estas *práticas educativas de qualidade* focam-se em conceitos como a comunicação, diálogo, interações, observação, questionamento, reflexão, avaliação, entre outros. (Castilho & Rodrigues, 2012; Dourado, Oliveira & Santos, 2007; Laevers, 2014, Leal et al., 2009; Lopes da Silva et al., 2016).

Julgo ser uma mais-valia promover ambientes de comunicação, tendo sempre como base o respeito, fazendo com que se desenvolva, progressivamente o gosto por comunicar – ouvir e ser ouvido. Laevers (2014) defende isto mesmo, evidenciando a importância de se estabelecer um bom clima de interações entre vários agentes, valorizando a comunicação aberta e o diálogo, acreditando que isto fará com que a criança consiga melhores resultados ao nível do seu desenvolvimento pessoal e social.

Na minha ótica, fazem ainda parte das *práticas de qualidade* os processos de observar, questionar, refletir e avaliar. É através destes conceitos que o/a educador/a consegue adequar a sua prática às crianças com quem trabalha, identificando, através da observação e do questionamento, os seus interesses e necessidades, refletindo sobre estes de forma a reajustar a prática (Castilho & Rodrigues, 2012).

É ainda importante referir que o estudo que realizei e que coincidiu nos contextos de creche e pré-escolar, irá permitir que adote, no futuro, uma rotina de leitura às crianças, disponibilizando-lhes livros adequados à sua faixa etária e aos seus interesses e necessidades. Porque constatei, com a realização deste estudo, a importância que a leitura de histórias tem para crianças para o seu desenvolvimento global, seja qual for a sua idade.

Considero que o caminho percorrido durante o mestrado em educação pré-escolar, mais especificamente nos períodos de prática, fez-me crescer tanto como futura educadora, como a nível pessoal. Assim, atendendo que a vida profissional está *mesmo à porta*, perspetivo uma continuidade na (re)construção da minha identidade, desejando querer saber e aprender mais no decorrer de todos os anos que desempenharei a profissão.

Daqui em diante desejo ser uma educadora *atenta, capaz, competente, ativa, ouvinte, observadora*, reflexiva, *guia* e, sobretudo, *afetuosa* e *amiga*, pois é a partir dos afetos que se estabelecem relações e aprendizagens significativas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da ideia que é fundamental que o/a educador/a seja reflexivo/a, uma vez que só assim terá o equilíbrio entre a ação e o pensamento (Zabalza, 1998) e corroborando a ideia de Freire (2014) que defende que esta capacidade de refletir e todo o processo de aprendizagem inerente ao mesmo não é tarefa fácil, torna-se pertinente, findo o estágio da PPSII, refletir sobre alguns aspetos mais significativos da prática e aqueles que devem ser alvo de melhoria no futuro pois, como afirma Silva e Pereira (2011), não é na formação inicial que se completa uma “*bagagem de conhecimentos*”, estes vão-se adquirindo e construindo ao longo do percurso profissional.

A *insegurança* que senti, ao iniciar a prática numa escola inserida num bairro social, foi notória. Talvez se tratasse de uma questão de estereótipos ou de preconceito da minha parte, ligando as classes mais desfavorecidas a pessoas com “*comportamentos violentos e com poucos princípios*”. Estas ideias foram facilmente ultrapassadas quando comecei a lidar e interagir com o grupo de crianças. Estas mostraram-se *capazes e respeitadoras*, à semelhança de tantas outras de classes sociais díspares.

No decorrer da prática desenvolvida, procurei criar atividades diversificadas com diferentes materiais e recursos com o objetivo de proporcionar um desenvolvimento e aprendizagem às crianças mais enriquecedor e significativo.

A realização sistemática de reflexões, tanto diárias como semanais, foi uma mais-valia para a minha evolução enquanto profissional, pois tinha a oportunidade de refletir sobre os momentos mais significativos e, posteriormente, repensar a minha prática, sempre numa perspetiva de superação.

Procurei ainda, desde o início, envolver-me e participar de forma gradual em todos os momentos da rotina do grupo o que levou a que, no final, estivesse mais *segura, confiante e capaz* de gerir o grupo de crianças.

A criação de uma relação mais próxima a nível afetivo foi também um aspeto que priorizei no decorrer da minha prática; através da mesma, consegui transmitir às crianças um clima de segurança de forma a conquistar a confiança de cada uma.

Ao longo da intervenção, fui testando estratégias e fui podendo constatar algumas que, efetivamente, resultavam com o grupo, tanto nos momentos em que queria que ficassem mais *calmas*, como na realização das atividades.

Considero que foi uma mais-valia, tanto para mim como para as crianças, a implementação de um projeto seguindo os princípios da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), porque permitiu que se desenvolvessem competências e aprendizagens essenciais. Exemplo disso foi a relação de confiança que estabeleci, durante toda a implementação do projeto, com as crianças, permitindo que estas participassem e comunicassem de diferentes formas, valorizando todas as intervenções e partilhas.

O saber ouvir e respeitar as opiniões das crianças foi outro aspeto que aprendi, desenvolvi e fui gradualmente mobilizando, tanto durante o projeto como ao longo de toda a minha prática. Apesar de pouco experientes, as crianças são capazes e competentes, por isso, tentei sempre que o meu papel não se sobrepusesse ao delas, ou seja, tentei sempre não impor aprendizagens ou formas de aprender, mas sim orientar e apoiar a construção do saber destas crianças, guiando-me pelos seus interesses, curiosidades e necessidades. Isto revelou-se, sem dúvida, muito desafiador pois muitas vezes tentava resolver as incógnitas das crianças não percebendo, de imediato, que não as estava a ajudar, mas sim a sobrepor o meu papel ao delas.

A gestão de conflitos é um ponto que destaco que deve ser alvo de melhoria no futuro. Apesar de ter conseguido muitas vezes ajudar as crianças a resolverem os seus conflitos, priorizando o diálogo, outras vezes sentia-me *impotente*, sem saber como agir, principalmente em situações de “confronto” entre mim e as crianças.

Por tudo o que já mencionei e por sentir que as crianças não faziam a distinção entre a minha intervenção e a da educadora, tomando-me como um elemento pertencente ao grupo, sem separações, posso afirmar que foi uma prática *inesquecível*. Ao longo destas semanas, pude dar muito de mim, mas recebi muito mais.

Aprendi também a ouvir críticas e a mobilizá-las para crescer enquanto pessoa e profissional.

Para finalizar, considero que o meu desempenho foi evoluindo de forma muito positiva durante a intervenção, pois superei as dificuldades e os desafios que iam surgindo. Não existe sentimento melhor do que olhar para trás e sentir que sou uma pessoa mais *capaz* e mais *confiante*, mas sempre com o desejo de melhorar e me superar.

## REFERÊNCIAS

| | ' ' | | | ' |

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Asa Editores.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Albuquerque, C. M (2010). *Animar a hora do conto na sala de aula e na biblioteca: o professor e a promoção da leitura*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Universidade Aberta.
- Amaral, M. L. (1983). *Criança é criança: literatura infantil e seus problemas*. Vozes.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado a 14 de novembro de 2019 em <https://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Azevedo, F. & Rosa, M. (2003). *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas: Atas do I Encontro Internacional* (pp. 14-16). Universidade do Minho.
- Azevedo, F. (2011). *Educação para a literacia: perspetivas e desafios*. Universidade do Minho.
- Barbosa, M., & Hom, M. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In C. Craidy, & G. Kaercher, *Educação Infantil - Pra que te quero?* (pp. 67-79). Artmed.
- Barreto, A. G. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa. Campo da literatura/Ensaio*. Campo das Letras.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. L. (2006). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem* (M. M. Peixoto & M. F. Morgado, Trad.) (5.<sup>a</sup> ed.). Editorial Presença.

- Brito, A. L. (2003). *Literatura para a Infância: Estudo das concepções e vivências numa amostra de educadores*. (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Cardona, M. (1992). Organização do espaço e do tempo no JI. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 136-143.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Brazelton, T.& Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. Editorial Presença.
- Brickman, N.A. & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brito, R. (2010). As TIC no Jardim-de Infância: práticas de Educadores de Infância e crianças portuguesas. In Rocha et. al. (Eds.), *Atas da CISTI2010, 5ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*. AISTI (Associação Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação), pp. 264-268. Universidade de Santiago de Compostela.
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira J. Leal, T.& Matos, P. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 34(3), 235-248.
- Calado, S. & Ferreira, S. (2005). *Análise de Documentos: método de recolha e análise de dados*. Consultado a 19 de dezembro de 2019 em <https://tinyurl.com/ybyf8v7e>
- Cardona M. & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Psicosoma.
- Cardona, M.J. (1999). O Espaço e o Tempo no Jardim de Infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-139.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Universidade Aberta.

- Castilho A. & Rodrigues, P. (2012). Estudos sobre a Avaliação na Educação de Infância. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coords.). *Avaliação na Educação de Infância* (pp.78-113). Psicosoma.
- Cervera, J. (1991). *Teoria de la Literatura Infantil*. Ediciones Mensajero.
- Coelho, N. (1984). *Literatura Infantil - História, Teoria, Análise*. Edições Quiron.
- Couto, J. (2003). *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. Actas do I Encontro Internacional* (pp. 209- 223). Universidade do Minho.
- Covey, S. (2000). Módulo 9: Trabajo en equipo in Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Consultado a 1 de abril de 2020 em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159155>
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L., & Azevedo, H. (2012). A Leitura de Histórias: Qualidade das Interações entre Pais e Filhos. *Revista Diversidades*, pp. 16-19. Consultado a 11 de março de 2020 em <http://hdl.handle.net/1822/24259>
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar, Rev. N.31*, pp.213-230.
- Dias, C., & Neves, I. (2012). *A importância de contar histórias*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Dias, M. (2009). Promoção de Competências em Educação. Leiria: *INDEA – Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.
- Dohme, V. D. (2004). *Atividades lúdicas na educação - o Caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. Consultado a 25 de fevereiro de 2020, em <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVII/ST%20VIII/Vania%20D Angelo %20Dohme.pdf>
- Dohme, V. (2011) *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Editora Vozes.

- Dourado, L., Oliveira, J. & Santos, C. (2007). *A Qualidade da Educação: Conceitos e Definições*. Brasília: Inep/MEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Esplanada dos Ministérios.
- Fernandes, P. F. (2007). *Livros, leitura e literacia emergente - Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância* (pp. 19-33). Lidel.
- Ferra, F. (2013). *Brincar na Creche e no Jardim de Infância*. (Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.) Consultado a 5 de fevereiro de 2020 em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/6481>
- Fontes, V., Botelho, M. L., & Sacramento, M. (s.d.). *A Criança e o Livro*. Livros Horizonte.
- Ferreira, M. (2004). «*A porta do JI da Várzea*» ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gomes, J. A. (1997). *Para uma história da Literatura para a Infância e a Juventude*. Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- Hohmann, M., Weikart, D. & Banett, B. (1995). *A Criança em Acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hom, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Artmed.
- Homem, M. L. (2002). *O Jardim de Infância e a Família: As fronteiras da cooperação*. Instituto de Inovação Educacional.

- Instituto Nacional de Estatística. (2011). *Censos 2011 XV Recenseamento Geral da População e V Recenseamento Geral da Habitação - Resultados Definitivos – Região Lisboa*. Autor.
- Júnior, V. (2010). Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34 (4), 580-586.
- Laevers, F. (2014). Estudos em Avaliação Educacional. *Fundamentos da Educação Experiencial: Bem-Estar e Envolvimento na Educação Infantil*, 25 (58), 152-185.
- Leal, T., Gamelas, A., Lima, I., Cadima, J. & Peixoto, C. (2009). *Qualidade em educação pré-escolar*. Consultado a 3 de abril de 2020 em [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-20492009000200003](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492009000200003)
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Louro, D. (2013). *Aprender a Escutar as Crianças*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Coimbra). Consultado a 17 de novembro de 2019 em <http://hdl.handle.net/10400.26/12702>
- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
- Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). *Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial*. Consultado a 2 de fevereiro de 2020 em <http://hdl.handle.net/10400.21/493>

- Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M., & Souza, S. (s.d.). *A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil*. Consultado a 11 de março de 2020 em <http://tinyurl.com/owrhugj>
- Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Monteiro, S. (2016). *A importância das histórias no desenvolvimento das crianças* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Santarém). Consultada em 11 de março de 2020 em <http://hdl.handle.net/10400.15/1575>
- Morgado, M. (2015). *Os recursos materiais das áreas de atividade: a sua importância nas escolhas das crianças*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Mortágua, A. (2014). *O trabalho em Equipa em Contexto de Educação de Infância*. (Dissertação de mestrado, Instituto politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultada em 1 de abril de 2020 em <http://hdl.handle.net/10400.26/6130>
- Moura, J. (2014). *Interações adulto(s) – criança(s): a partilha de controlo em jardim-de-infância*. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Niza, S. (2012). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). (4ª Ed). Porto Editora.
- 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-Formosinho, J (2012). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos*

*Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 62-108). (4ª Ed). Porto Editora.

Orientações para Atividades de Leitura: Programa – Está na hora dos livros (s.d.). Lisboa: Ministério da Educação. Consultado a 11 de março de 2020, em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/formacao/brochura\\_david.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf)

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Relatório do estudo. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.

Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In *Mesa Redonda - As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas*. (pp. 47 – 60). Conselho Nacional de Educação.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Editorial Caminho.

Ramos, A.M. & Silva, S.R. (s/d). *Ler para crescer: Como fazer dos meus filhos leitores?*, pp. 1-8. Gulbenkian. Casa da Leitura.

Resende, A. (2013). *Supervisão da Gestão Curricular Flexível para uma Escola Inclusiva*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Ribeiro, I.F. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *Eduser – Revista de educação*. 3(2), 17-26. Consultado a 12 de dezembro de 2019 em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6583>

- Ribeiro, T., (2014). *A organização do ambiente educativo como mediador das experiências de aprendizagem das crianças*. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem - Linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto Editora.
- Riscado, L. (2008). Letras pequenas para grandes leitores. *Cadernos de Educação de Infância* n° 83, 18-20.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Rosa, M. D. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 93.
- Rosa, M. & Silva, I. (2010). Por dentro de uma prática de jardim de infância, a organização do ambiente educativo. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, vol. X, n° 1, 43-63.
- Rosado, I. (2011). *Literatura para a Infância – Conceções e Acompanhamento Parental em Idade Pré-Escolar com Vista à Promoção de Hábitos de Leitura*. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação, Coimbra.
- Santana, I. (2009). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8, 30-33.
- Santos, L. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 3.
- Santos, S. (2014). “Era uma vez”: O Contributo das Histórias para a Educação Pré-Escolar (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.
- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome. Da importância da afetividade na educação da adolescência*. Instituto de Inovação Educacional.
- Sequeira, F. (2000.) *Formar leitores o contributo da biblioteca escolar*. Instituto de Inovação Educacional.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Ed. La Muralla.
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento.
- Silva, C. M. (2002) *A importância de contar histórias para crianças*. Consultado a 11 de março de 2020 em <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=64>
- Silva, M. & Barroso, H. (2014). *O álbum infantil: alguns critérios de seleção. Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais*. (pp. 116-131). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais/Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Silva, M., & Pereira, F. (2011). Formação contínua de educadores de infância em contexto de trabalho: processos de formação. In *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 547–552). Instituto Politécnico da Guarda.
- Silva, R. (2014). *A organização do espaço – O seu impacto na aprendizagem das crianças*. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In I. Siraj-Blatchford (Coord.). *Manual de*

*desenvolvimento curricular para a educação de infância* (P. Almeida, Trad.)  
(1.ªed.) (pp. 10-20). Texto Editora.

Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro*. Porto Editora.

Sousa, O.C. (2015). *Textos e contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada*. Media XXI.

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.

Viana, F. (2002). *Melhor falar para melhor ler – Um programa de Desenvolvimento de Competências linguísticas (4-6anos)*. *Centros de Estudos da Criança*. Universidade do Minho.

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.

Wright, A. (1995). *Storytelling with for children*. University Press.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. 3. Edição. Bookman.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed.

## **Legislação**

Decreto-Lei n. °241/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República* n°201/2001. Série I-A.  
Ministério da Educação, Lisboa.

## **Documentos Oficiais**

Plano Anual de Atividades (2019/2020)  
Projeto Curricular de Grupo (2019/2020)  
Projeto Educativo (2016/2020)  
Regulamento Interno