



# O CONTRIBUTO DA LEITURA DE HISTÓRIAS NA COMUNICAÇÃO ORAL

Ana Carolina Vala

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2021-2022



# O CONTRIBUTO DA LEITURA DE HISTÓRIAS NA COMUNICAÇÃO ORAL

Ana Carolina Vala

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientadora: Professora Especialista Manuela Rosa

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

Porque foi um bonito caminho que percorri e nele encontrei pessoas que me ajudaram a crescer,

Agradeço à minha família e amigos por acreditarem sempre em mim e me incentivarem para as melhores decisões, contribuindo para a realização dos meus sonhos;

Agradeço à Escola Superior de Educação de Lisboa por me ter proporcionado a formação necessária para concluir esta etapa;

Agradeço à minha orientadora, Professora Manuela Rosa, por todo o apoio e carinho que sempre demonstrou;

Agradeço à educadora cooperante pela amabilidade com que me recebeu, por todos os conhecimentos que me transmitiu e pelo companheirismo e amizade que criámos nos trilhos que percorremos juntas;

Agradeço à auxiliar da sala por toda a disponibilidade e boa disposição que, à sua maneira, me deixou todos os dias com um sorriso no rosto;

E, por fim, agradeço às crianças do grupo por todos os momentos, sorrisos e gargalhadas que ficarão, eternamente, no meu coração. Obrigada por me terem ensinado tanto. Foram a peça fundamental para concluir este caminho com tanta alegria e felicidade.

## RESUMO

O presente Relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresenta uma componente teórica e investigativa, uma investigação-ação em jardim de infância, numa sala heterogénea, com 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O objeto de estudo passou por perceber se o contacto com histórias influencia o desenvolvimento da linguagem oral, nomeadamente a comunicação oral, e se o envolvimento com os livros influencia o gosto das crianças pela leitura de histórias. Neste estudo pretendeu-se também mostrar como os livros e as histórias trazem aprendizagens significativas para a criança, a partir de atividades e experiências. É um estudo que se reflete em observações diárias e semanais, no projeto curricular de grupo, numa entrevista realizada à educadora cooperante e num questionário concretizado às famílias, visando a construção de conhecimentos. Os resultados evidenciam que as crianças do grupo desenvolveram a sua linguagem e melhoraram a sua comunicação oral, através de atividades baseadas em histórias e livros, e que o papel do/a educador/a é preponderante neste desenvolvimento. Para além da componente teórica e investigativa, este Relatório de Estágio apresenta também uma componente sobre a construção da profissionalidade, onde é apresentada uma reflexão sobre a minha prática em jardim de infância.

**Palavras-chave:** Jardim de Infância; Investigação-ação; Crianças; Leitura de histórias; Comunicação Oral.

## ABSTRACT

This Report, carried out within the scope of the Master in Pre-School Education, presents a theoretical and research component, an action research study conducted in kindergarten with a heterogeneous group, composed by 20 children, aged between 3 and 6 years old. The study's aim was to understand if interacting with stories influences the development of oral language, namely, oral communication, and if the engagement with books influences the children's interest in reading storybooks. This study also intended to show to what extent books and stories contribute to the child's learning, based on activities and experiments. This study was based on daily and weekly observations, the group's curricular project, an interview with the cooperating educator, and a questionnaire filled in by the families, aiming at the construction of knowledge. The results showed that children in the group developed their language and improved their oral communication through activities based on stories and books, and that the role of the educator is pivotal in this development. In addition to the theoretical and research component, this Internship Report also includes a component on the construction of professionalism, in which a reflection on my practice in kindergarten is presented.

**Keywords:** Kindergarten; Action research; Children; Reading stories; Oral communication.

## ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO .....	4
2.1. Caracterização do Meio .....	5
2.2. Caracterização da Organização Socioeducativa .....	5
2.1.1. Equipa Educativa .....	6
2.1.1.1. Equipa Educativa da Organização Socioeducativa .....	7
2.1.1.2. Equipa Educativa da Sala .....	7
2.2.2. Ambiente Educativo .....	8
2.2.2.1. Organização do Espaço e Materiais.....	8
2.2.2.2. Organização do Tempo.....	11
2.2.3. Caracterização das Famílias .....	13
2.2.4. Caracterização do Grupo de Crianças .....	14
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA ...	18
3.1. Intenções para a Ação .....	19
3.1.1. Com as Crianças .....	19
3.1.2. Com as Famílias.....	22
3.1.3. Com a Equipa Educativa da Sala.....	24
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	26
4.1. Identificação e fundamentação da problemática em estudo .....	27
4.2. Revisão da literatura .....	29
4.2.1. A importância da leitura de histórias na educação de infância.....	29
4.2.2. A linguagem oral como meio de comunicação .....	32
4.2.3. O papel do/a educador/a na leitura de histórias.....	35
4.3. Roteiro metodológico e ético .....	38
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	43
4.4.1. Conclusões.....	52
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	55

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	61
7. REFERÊNCIAS .....	64

## ABREVIATURAS

AAAF's	Atividades de Animação e Apoio à Família
CAF	Componente de Apoio à Família
CEB	Ciclo do Ensino Básico
ESELX	Escola Superior de Educação de Lisboa
JI	Jardim de Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

# 1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório, realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELX), intitulado “O contributo da leitura de histórias na comunicação oral”, foi desenvolvido durante o estágio em jardim de infância, mais concretamente numa sala de heterogénea, com 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Apresenta o trabalho investigativo realizado através de uma investigação-ação. O relatório organiza-se em cinco partes, a primeira parte “Caracterização do contexto socioeducativo” diz respeito à caracterização de todo o contexto em que estive inserida no estágio, a segunda parte “Análise reflexiva da intervenção” reflete acerca das minhas intenções como futura profissional na área, a terceira parte, denominada “Investigação em Jardim de Infância” abarca toda a investigação teórica subjacente ao tema escolhido, a quarta parte é sobre a “Construção da Profissionalidade”, onde expõe a minha reflexão pessoal acerca do que aprendi e acerca daquilo que quero e vou ser como futura educadora e a última parte intitulada “Considerações finais” apresenta uma reflexão sobre todo o estágio e construção do presente Relatório.

A “Caracterização do contexto socioeducativo”, encontra-se dividida em dois pontos: Caracterização do Meio e Caracterização da Organização Socioeducativa. A “Análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância” explicita as minhas intenções para a ação, fundamentadas, tanto com as crianças, como com as famílias e com a equipa educativa da sala. A “Investigação em Jardim de Infância” engloba a identificação e fundamentação da problemática em estudo, onde estão explicitadas as razões pelas quais escolhi esta temática, bem como o objeto de estudo e os objetivos. Na revisão da literatura, consta a fundamentação teórica sobre a temática escolhida. Apresento também o roteiro metodológico e ético que inclui toda a metodologia e toda a parte ética usada no estudo e, por fim, contempla também a apresentação e discussão dos resultados, bem como as conclusões do estudo que, tal como o nome indica, abarca uma análise, apresentação e discussão dos resultados e respetivas conclusões. A “Construção da Profissionalidade”, como já foi referido, exhibe uma reflexão pessoal acerca da minha prática desenvolvida em jardim de infância, bem como uma visão retrospectiva sobre todo o meu processo de formação, clarificando todas as dificuldades sentidas e todas as aprendizagens conquistadas durante o estágio. Na última parte, “Considerações finais”,

está apresentada uma reflexão sobre toda a construção deste Relatório e sobre o decorrer da prática em JI.

Este Relatório reflexivo possui uma articulação entre a teoria e a prática desenvolvida, estando consciente das práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de estágio.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| | ' ' | | ' ' |

## **2.1. Caracterização do Meio**

A organização socioeducativa<sup>1</sup> insere-se num bairro social dotado de diversas infraestruturas comerciais e também de lazer. O contacto das crianças com o meio envolvente é frequentemente promovido, destacando-se as visitas à Mata de Monsanto, em que se deslocavam a pé. É importante referir que estas crianças frequentam o bairro durante os fins de semana e que, por isso, estão muito envolvidas no mesmo.

Conhecer o meio permite conhecer oportunidades de articulação da prática com a restante comunidade e, desta forma, torna-se possível conhecer eventuais potencialidades dos vários recursos disponíveis no meio envolvente.

## **2.2. Caracterização da Organização Socioeducativa**

A organização socioeducativa onde decorreu a PPS II possui o nível do pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertence à rede pública e está inserida num bairro social, na cidade de Lisboa. Pertence a um agrupamento TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), criado a 4 de julho de 2012, que inclui cinco estabelecimentos de ensino.

O Projeto Educativo (PE) oferece um serviço educativo de qualidade, através da interação positiva e colaborativa de todos os agentes da comunidade educativa. Por outro lado, a sua missão implica diversificar a oferta educativa, relembrando sempre as características individuais de cada aluno/a, promovendo o seu sucesso escolar e o seu desenvolvimento pessoal e social. É importante realçar que o agrupamento, que integra esta organização socioeducativa, tem como objetivo formar crianças e jovens responsáveis, resilientes e conscientes dos seus direitos e deveres no exercício da cidadania e pluralismo, dando valor à solidariedade e ao espírito de cooperação, promovendo a autonomia, a criatividade, a inovação, o gosto pelo conhecimento e o empreendedorismo. O agrupamento tem também como objetivo estimular o

---

<sup>1</sup> O termo *organização socioeducativa* está contemplado nas OCEPE. Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), as organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispendo de tempos e espaços próprios em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes. É uma abordagem que assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano se constitui num processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.

desenvolvimento pessoal e profissional do Capital Humano, apostando numa cultura de atualização de saberes e partilha. No PE do agrupamento constam diversos valores que vão ao encontro da sua missão para a formação absoluta das crianças e dos jovens que o frequentam, sendo estes: i) cidadania; ii) respeito pela diferença; iii) responsabilidade; iv) autonomia; v) empenho; vi) tolerância; vii) solidariedade e, por fim, viii) excelência.

A organização socioeducativa, inserida num bairro social, possui uma população com características socioeconómicas baixas e características culturais muito distintas, integrando algumas famílias de risco pouco estruturadas e com dificuldades específicas, que se refletem nos seus educandos/as. É característica desta população escolar a prevalência das problemáticas emocionais, em que se incluem situações de grave desmotivação escolar e mesmo face a um projeto de vida. Entre os mais jovens, salientam-se os casos de abandono e de negligência que são sempre de difícil intervenção.

A organização socioeducativa funciona diariamente, entre as 8h00 e as 19h, de setembro a julho. O mês de julho está entregue à equipa do CAF (Componente de apoio à Família) que organiza atividades, como natação e futebol. No que concerne às instalações, a escola está, temporariamente, instalada em contentores. Apresenta três salas de jardim de infância e uma turma de cada ano, respeitante ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relativamente aos espaços comuns, existe um recreio exterior para o jardim de infância, dividido em três partes (duas com estruturas e uma livre) que são distribuídas por cada sala de JI e usadas rotativamente, dia após dia. O 1.º CEB tem à sua disposição outro recreio. Existe também uma casa de banho destinada ao JI e outra ao 1.º CEB. As estruturas comuns e usadas por todos são: o refeitório, os gabinetes de terapia e o ginásio.

### **2.1.1. Equipa Educativa**

Para o correto funcionamento da organização socioeducativa é fundamental que exista uma equipa educativa capaz de satisfazer todas as necessidades das crianças, procurando assegurar o desenvolvimento das mesmas de forma holística e consonante,

envolvendo-as em atividades, contribuindo também para uma aprendizagem significativa<sup>2</sup>.

#### **2.1.1.1. Equipe Educativa da Organização Socioeducativa**

A equipe educativa da organização socioeducativa é constituída pela coordenadora pedagógica, por uma representante de Jardim de Infância, por três educadoras, por oito professores/as do 1º CEB, por três professores/educadores com curso de especialização em Educação Especial, por duas terapeutas da fala, por uma psicóloga e por sete professores/as especializados nas diversas atividades existentes (expressão físico motora, inglês, expressão musical e expressão plástica). A equipe é também constituída por nove auxiliares de ação educativa e por quatro colaboradores que trabalham no refeitório e preparam cerca de 190 refeições diárias.

A organização socioeducativa conta também com uma assistente social e uma equipe de apoio às famílias, denominada CAF/ AAAF's (Componente de apoio à Família/ Atividades de Animação e Apoio à Família), constituída por quatro pessoas.

#### **2.1.1.2. Equipe Educativa da Sala**

No que diz respeito à equipe educativa responsável pela sala, existe uma educadora e uma auxiliar da ação educativa que têm como função e responsabilidade a gestão e dinâmica do grupo. Além da educadora e da auxiliar, as crianças são também acompanhadas, na aula de expressão físico-motora, por professores especializados. Existe ainda uma educadora de Educação Especial que dá apoio a uma criança do grupo, duas vezes por semana, e existem duas terapeutas da fala que dão apoio a duas crianças do grupo, sendo que, uma delas é a mesma que é também acompanhada pela educadora de Educação Especial.

É importante começar por referir que já é o terceiro ano que a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa trabalham juntas. Foi possível observar a existência de um excelente trabalho assente na cooperação, no respeito e na comunicação

---

<sup>2</sup> Segundo David Ausubel (2003), as aprendizagens significativas decorrem de uma aprendizagem que faz sentido para o indivíduo que aprende. Isto só acontece quando a nova informação se integra nos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo, evoluindo.

permanente entre ambas. A educadora cooperante exerce esta profissão há dezoito anos e a auxiliar há dez. Em conversas informais, ambas afirmam que trabalhar nesta organização socioeducativa tem muitos pontos positivos e que tem sido um tempo de aprendizagem bastante significativo.

Saliento ainda que tanto a educadora cooperante como a auxiliar de ação educativa demonstraram, frequentemente, uma grande disponibilidade para conversar comigo, tirando-me todas as dúvidas e/ou explicando-me situações diversas que iam acontecendo.

Ao longo da PPS estiveram ambas recetivas ao que tinha para partilhar, tendo-me permitido, logo desde o início, participar nas decisões que tomavam, deixando-me completamente à vontade. Por fim, é importante mencionar que a relação da equipa educativa da sala com as crianças é de grande cumplicidade, sendo que todos os elementos do grupo revelam sentir-se confiantes e seguros na presença de ambas as profissionais, recorrendo, frequentemente, às mesmas.

### **2.2.2. Ambiente Educativo**

A organização do ambiente educativo constitui um aspeto fundamental da ação do/a educador/a, pois pode facilitar ou inibir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Por isso, essa organização deve ser flexível em função das necessidades, das fragilidades e dos interesses das crianças.

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a organização do ambiente educativo, enquanto suporte da prática pedagógica, deve ser “planeada como um contexto culturalmente rico e estimulante” (p. 17). O ambiente educativo torna-se, assim, o maior auxílio da prática pedagógica do/a educador/a e caracteriza-se como seu suporte curricular, pois é através da sua disposição/organização e dos materiais que inclui, que promove e contribui para determinadas aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

#### **2.2.2.1. Organização do Espaço e Materiais**

A rentabilização do espaço e dos materiais, a promoção de oportunidades de exploração às crianças e o enriquecimento das relações e interações são finalidades da educação de infância. Segundo, Malaguzzi (1997), o/a educador/a deve conceder total

atenção à forma como organiza o espaço e os materiais que fazem parte do mesmo, uma vez que é essencial promover relações agradáveis, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças e promover escolhas e atividades para desenvolver todos os tipos de aprendizagem cognitiva, social e afetiva.

A sala onde me integrei está dividida em várias áreas e destina-se às atividades exploratórias relacionadas com todas as áreas do conhecimento. O espaço e os materiais foram expostos a pensar nas crianças e nos seus interesses para poderem explorar, descobrir e, conseqüentemente, aprender.

As áreas da sala estão delineadas desde o início do ano letivo, de acordo com os interesses das crianças e de modo que elas se apropriem do espaço já organizado, participando e surgindo alterações (Planta da sala – Anexo I - portefólio individual de estágio em JI, p.193). As áreas são:

**Área das peças soltas** - é composta por diversos materiais naturais e não naturais destrutturados. Desta forma, permite-se às crianças o desenvolvimento da sua criatividade, dando diferentes funções e objetivos aos materiais disponíveis. É uma área que privilegia a imaginação, o pensamento crítico, a interajuda e a organização mental.

**Área dos Jogos e das Construções** - é constituída por caixas de carros, legos e animais. Nesta área as crianças fomentam o espírito de equipa e adquirem noções de espaço e tempo e aperfeiçoam a sua coordenação motora. Nos jogos de chão, trabalha-se também a motricidade e a estruturação mental, onde a criança estrutura o seu pensamento para conseguir realizar a construção que tem em mente. Nesta área está incluída uma casinha de bonecas, onde o grupo pode desenvolver a sua imaginação e as suas brincadeiras do faz de conta, tradicionalmente realizadas na área da casinha.

**Área da Biblioteca** - é constituída por uma caixa com livros e almofadas. Nesta área pretende-se incentivar o gosto pela leitura, estimular a curiosidade, desenvolver a comunicação, bem como partilhar sentimentos e emoções.

**A área dos Jogos de Mesa** - é composta por jogos que exigem mais concentração e onde, por norma, estão pequenos grupos. Estes jogos trabalham, tanto a linguagem como a matemática, pois são compostos por puzzles, encaixes, pequenas construções e dominós.

**O Laboratório de Matemática** - promove o desenvolvimento do raciocínio, noções de espaço e tempo, sentido do número, entre outras competências matemáticas (classificação, seriação, ordenação).

**O Laboratório das Ciências** - tem por objetivo fornecer instrumentos que possibilitem o contacto a um conteúdo mais científico, onde conseguimos testar e descobrir diferentes fenómenos do nosso dia a dia.

**No Atelier de Artes Plásticas** - generaliza-se a área das artes, sendo constituída por tintas, pincéis, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, folhas de papel, plasticina, cola, revistas, tesouras, papel cortado, etc. É uma área onde as crianças desenvolvem as suas competências artísticas, aliadas ao desenvolvimento da criatividade e do sentido estético. Também está disponível um cavalete que permite uma maior autonomia na pintura.

**A Oficina da Escrita** - visa promover o desenvolvimento da linguagem e escrita e desenvolver a capacidade de compreensão e atenção. Nesta área as crianças podem explorar letras, ilustrações e trabalhar com pares em diferentes tarefas relacionadas com a linguagem oral e escrita.

A existência das várias áreas de interesse permite que, através do brincar, a criança adquira consciência de si própria. Para além disto, desenvolvem capacidades e competências, como a autonomia e a iniciativa e fomentam as relações entre as crianças.

A organização do espaço foi concebida inicialmente pelos adultos da sala, sendo posteriormente analisada e reorganizada com o grupo para dar sentido ao espaço e às necessidades das crianças. Para além dos benefícios visíveis no sentimento de pertença à sala, o facto da organização do espaço ser feita com o grupo, permite que as crianças compreendam a gestão do mesmo e participem na sua organização (Silva *et al.*, 2016). A sala está inserida dentro de um contentor, delimitado por quatro paredes que contêm alguns trabalhos realizados pelas crianças. Possui quatro grandes janelas, recebendo luz natural durante todo o dia. É necessário que a criança esteja num espaço agradável e organizado, de forma a ser desafiada e a interagir nesse mesmo local, desejando descobrir cada vez mais.

Para além dos espaços da sala, existem espaços exteriores à mesma onde as crianças estão ao longo do dia.

O refeitório é um espaço para as refeições, nomeadamente, o almoço. É neste local que o grupo partilha o espaço com outros grupos da escola, criando assim um momento de interação com outras idades e outras realidades.

A casa de banho é localizada numa área anexa à sala e é onde se realiza a higiene. A higiene é um momento importante do dia, já que é neste espaço que as crianças aprendem os conceitos básicos da higiene pessoal.

A sala polivalente ou ginásio é igualmente um espaço de interação com outros grupos ou para a prática da educação física.

O espaço exterior é um espaço aberto, que permite muito movimento e variadas experiências, pois tem diferentes estruturas e atividades que promovem um ambiente propício a brincadeiras mais mexidas e dinâmicas.

O espaço na educação constitui-se como um conjunto de oportunidades para desenvolver e promover competências fundamentais nas crianças. Desta forma, o espaço pode facilitar ou limitar o crescimento pessoal da criança. Por isso, é fundamental que seja amplo, com materiais de fácil acesso, boa iluminação e, sobretudo, que contenha objetos e materiais abertos, que possam ser explorados de inúmeras formas. É de salientar a importância dos materiais de todos os tipos, cores, formas, tamanhos e texturas. É também importante que sejam objetos seguros e que não sejam fáceis de partir ou estragar. O espaço em Jardim de Infância deve ser organizado e estruturado, de modo a desafiar as competências das crianças, mas também deve estar de acordo com as suas capacidades e individualidades, para que elas consigam interagir autonomamente nesse mesmo espaço, de forma a contribuir para o seu bem-estar.

#### **2.2.2.2. Organização do Tempo**

As atividades pedagógicas decorrem das 9h00 às 15h15. A rotina diária e semanal é bem definida, com vários momentos propícios a diferentes situações e é adequada às necessidades das crianças transmitindo-lhes segurança e confiança.

Na entrada da sala para o acolhimento das crianças, realiza-se um momento de grande grupo, onde se faz o conselho da manhã. É onde se decidem as tarefas/atividades

do dia, individuais e de grupo. Após a reunião, as crianças dirigem-se para as áreas de trabalho onde realizam as tarefas previamente definidas (atividades lúdicas, realização de projetos, etc). Nesta fase do dia, o adulto estará a dar apoio a pequenos grupos que o solicitem, de forma a ajudar em projetos, atividades pontuais ou inclusive, interagir nas atividades lúdicas, nas áreas. Da parte da tarde, é privilegiada a brincadeira na rua, onde são feitas interações importantes que beneficiam as relações criança-criança e adulto-criança.

Também são realizados trabalhos individuais ou em pequenos grupos, mais estruturados e orientados, de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Os conhecimentos adquiridos são sistematizados e consolidados nos momentos de pequeno e/ou grande grupo, de modo que a criança registe, assimile e construa aprendizagens sobre o que foi estudado.

Para além da rotina diária, existe igualmente uma rotina semanal, onde são incluídas as atividades de Expressão Físico-Motora, que se realizam às segundas-feiras, das 10h às 10h30.

Neste sentido, importa referir que a rotina das crianças é estruturada da seguinte forma:

<b>Rotina diária</b>	
8h00 – 9h00	Acolhimento (AAAF's)
9h00 – 9h30	Acolhimento em Sala
9h30 – 11h00	Atividades pedagógicas
11h00 – 11h10	Reforço da manhã
11h10 – 11h30	Atividades pedagógicas/ Recreio
11h30 – 11h45	Higiene
11h45 – 13h15	Almoço/ Recreio (AAAF's)
13h15 – 15h00	Atividades pedagógicas/ Recreio
15h00 – 15h15	Reforço da tarde
15h15 – 19h00	Saídas (AAAF's)

A gestão do tempo apresenta-se como um fator essencial para que todas as intenções propostas sejam atingidas. É preciso estabelecer rotinas consistentes e adequadas, pois é através delas que a estrutura psíquica e física da criança se desenvolve (Trindade & Albino, s.d.).

Quando os horários e as rotinas são bem entendidos pelas crianças, os benefícios são imensos. É através das rotinas que a criança antecipa o que vai acontecer, prevê os vários momentos do dia e começa a gerir o seu tempo, percebendo que a equipa educativa consegue satisfazer as suas necessidades. Isto possibilita que a criança se sinta confiante, segura e tranquila nas atividades propostas, ganhando uma certa independência do/a adulto/a. As rotinas são, deste modo, oportunidades únicas para o desenvolvimento da autonomia e socialização.

O/a educador/a tem um papel muito importante na gestão do tempo, aprendendo a responder a um horário personalizado que corresponde às necessidades e interesses de cada criança, possibilitando, assim, diferentes experiências e vivências. Para isso, a criança deve ter contato com grupos pequenos, com grupos grandes, com os adultos e consigo mesma. Para Formosinho (1997) “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.69).

É importante que o/a educador/a tenha em atenção as características do grupo quando elabora a rotina diária, para que esta se torne significativa para as crianças. As rotinas são, sem dúvida, benéficas também para os/as educadores/as, pois ajudam e facilitam o seu trabalho, permitindo uma melhor organização e gestão de tempo, de forma a conseguirem observar e avaliar as crianças, nas atividades que realizam.

### **2.2.3. Caracterização das Famílias**

Para caracterizar as famílias, tive acesso ao projeto curricular de grupo (PCG) que me foi disponibilizado pela educadora cooperante.

O agregado familiar de cada uma das crianças é, na sua maioria, composto pelos/as pais/mães e irmãos/irmãs. No grupo, existem 6 famílias monoparentais, sendo as restantes 14 famílias nucleares. Oito crianças possuem um irmão ou irmã, cinco crianças possuem dois irmãos/irmãs, três crianças possuem três irmãos/irmãs e quatro crianças são filhos/as

únicos/as. Todas estas famílias têm nacionalidade portuguesa e a maioria dos pais e das mães têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos.

De acordo com o PCG, as famílias apresentam um nível económico baixo. Existem 8 pais/mães desempregados e desconhece-se a profissão de outros/as 4. A maioria das profissões insere-se no ramo da indústria e serviços. Relativamente às habilitações literárias, 10 pais/mães têm o 1.º CEB ou menos, 9 têm o 2.º CEB, 14 possuem o 3.º CEB e apenas 5 concluíram o ensino secundário. Nenhum possui um curso superior. São ainda desconhecidas as habilitações literárias de um pai e de uma mãe.

A escolha da organização socioeducativa refere-se, sobretudo, à proximidade do local de residência. Todas as crianças vivem no concelho e a maioria desloca-se a pé para a escola, exceto uma que vive fora do concelho e que se desloca de carro, acompanhada pelo/a pai/mãe.

Relativamente ao envolvimento das famílias na vida do Jardim de Infância, e devido à pandemia Covid-19, os familiares deixaram de poder entrar dentro do estabelecimento e o contacto passou a ser menor e a distância. As relações com as famílias passaram a ser, nomeadamente, através de uma aplicação chamada *ChilDiary*, onde partilham, diariamente, fotografias das atividades e das próprias crianças.

#### **2.2.4. Caracterização do Grupo de Crianças**

O grupo de crianças da sala onde estou a estagiar é composto por 20 crianças (11 rapazes e 9 raparigas), com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. É de referir que das 20 crianças, 10 delas já frequentavam o ano anterior, tendo vindo 9 crianças da creche e uma de casa. Existem duas crianças que são acompanhadas por uma terapeuta da fala, pois apresentam muitas dificuldades ao nível da linguagem oral e comunicação. Uma delas é também acompanhada por uma educadora do ensino especial.

Todas as crianças manifestam uma boa e íntima apropriação ao espaço e à rotina, isto é, brincam pelo espaço, usam todos os materiais que nele existem autonomamente, criando as suas próprias brincadeiras, e conseguem anteceder o que vai acontecer relativamente à rotina. Quase todas apresentam laços estabelecidos com a equipa educativa da sala, bem como, com os seus pares. De uma forma geral, o grupo revela um

desenvolvimento integral relativamente às tarefas propostas. O facto de serem tarefas mais individuais e de curta duração leva a que as crianças revelem mais segurança e satisfação, empenhando-se e tendo um maior envolvimento.

Naturalmente, as crianças apresentam interesses, competências e experiências diferentes. No geral, as crianças são independentes e autónomas na realização das tarefas indispensáveis ao quotidiano (vestir-se, despir-se, lavar-se, comer utilizando adequadamente os talheres, etc) e também na abordagem às áreas da sala, bem como na manipulação dos materiais disponíveis e na organização e gestão do dia, ainda que o comportamento das mesmas não seja o mais adequado.

O grupo demonstra, de um modo geral, poucas experiências sociais e pedagógicas e, por isso, é fundamental fomentar a curiosidade e a vontade de aprender e explorar. Por consequência, algumas crianças necessitam de ser incentivadas e motivadas a realizar alguma atividade. No seguimento da observação diária e de conversas informais com a educadora, concluí que é um grupo curioso, mas que perde o interesse nos temas e nas atividades muito rapidamente. É muito agitado e barulhento, mas apesar das lutas e das queixas que fazem constantemente, o que na maioria das vezes leva a situações de conflito de alguns elementos do grupo, principalmente nos rapazes, considero que seja um grupo amigável. As crianças gostam de se ajudar umas às outras, principalmente as mais velhas, de idade, com as mais novas. Apesar de possuírem uma fraca iniciativa, conseguem ser um grupo participativo quando se aborda um tema do seu interesse. Deste modo, o desenvolvimento e a aprendizagem significativa está patente em todas as crianças, embora cada uma tenha o seu próprio ritmo e a sua particularidade.

Algumas crianças demonstram curiosidades por alguns temas e apresentam interesse na participação dos projetos. Contudo, ainda são muito dependentes da educadora, tanto no planeamento, como na concretização do processo de descoberta, sendo constantemente incentivados e encaminhados pelos adultos da sala. As crianças demonstram prazer nas suas produções e progressos e gostam de mostrar e de falar sobre o que fazem, comunicando o que descobriram e aprenderam, tanto à educadora, como às outras crianças do grupo.

Na convivência democrática e cidadania, a maioria do grupo ainda tem alguma dificuldade em esperar pela sua vez na realização de jogos e na intervenção de diálogos.

O respeito pelo outro e o saber ouvir são também competências constantemente trabalhadas, valorizando sempre as atitudes positivas demonstradas pelas crianças.

Em relação aos conflitos, salienta-se o facto de as crianças não demonstrarem facilidade em encontrar estratégias para resolver os seus próprios problemas. Fazem muitas queixas diariamente e, a nível emocional, acabam por apresentar dificuldades em lidar com as contrariedades, necessitando da intervenção do adulto.

Outro dos aspetos que posso salientar neste grupo é o facto de também não conseguirem partilhar objetos uns com os outros, durante os momentos de brincadeira. Apesar de considerar que são crianças sociáveis e que gostam de brincar em pequenos grupos, há muitos momentos que acabam por não o saber fazer, resultando em discussões.

A nível cognitivo, particularmente na linguagem oral, a maioria das crianças apresenta algumas dificuldades em organizar o discurso de forma clara e perceptível, apresentando uma comunicação pobre e pouco estruturada. Nota-se algum interesse em falar e contar vivências ao grande grupo, mas a maioria das crianças apresenta pouco vocabulário, uma estrutura frásica muito pouco complexa e uma grande dificuldade em articular bem os sons, o que dificulta a transmissão de ideias.

A nível da linguagem escrita, o grupo apresenta, de um modo geral, uma capacidade expressiva e gráfica muito incipiente, sendo importante valorizá-la e dar oportunidades de investir na mesma.

Além disso, no domínio da matemática, são trabalhadas as noções de quantidade e de número, seriação, comparação, classificação e contagem. Alguns elementos do grupo demonstram algumas dificuldades nas questões relacionadas com a quantidade/número e contagem, mas a maioria das crianças são capazes de contar, pelo menos, até 10 e associar esse número ao seu significado. O raciocínio lógico é, igualmente, trabalhado por iniciativa do grupo, através de desafios relacionados com somas e subtrações, por exemplo, na contagem das crianças que estão presentes na sala.

No domínio da educação artística, o grupo, no geral, apresenta poucas experiências plásticas, mas algumas crianças, maioritariamente as meninas, têm um grande interesse por esta área.

No domínio da educação física, as aulas com os professores da área são a base do trabalho realizado neste domínio. As crianças apresentam independência e sucesso nas

atividades realizadas. Contudo, também em sala são realizadas tarefas motoras com o objetivo de trabalhar a motricidade, a noção espacial e até o respeito pelos outros em situações de jogo e regras.

As crianças do grupo revelam preferência por brincar e estar com determinados pares, sendo observável principalmente nos momentos de brincadeira na sala ou no recreio. Dentro da sala, demonstram diversos interesses, nomeadamente, nos jogos de chão e de mesa, em desenhar e/ou pintar e na plasticina. Posto isto e tendo em conta as características das crianças do grupo, considero que seja um grupo dinâmico e autónomo, ainda que essa parte tenha de ser bastante trabalhada, para que os comportamentos sejam os mais adequados e para que adquiram um conjunto de atitudes e valores que promovem o seu desenvolvimento e aprendizagens significativas.

A caracterização do grupo apoia o/a educador/a na reflexão que faz do mesmo, adequando o seu planeamento. É necessário caracterizar e avaliar, contribuindo para um desenvolvimento integral do grupo, para assim, proporcionar aprendizagens significativas, respeitando a individualidade de cada criança (Silva *et al.*, 2016).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA  
INTERVENÇÃO EM JARDIM DE  
INFÂNCIA

| | ' | | ' |

### 3.1. Intenções para a Ação

#### 3.1.1. Com as Crianças

As minhas intenções como educadora vão ao encontro das intenções da minha educadora cooperante e passam por:

- Desenvolver conhecimentos e competências nas crianças. Portugal (2009) refere a importância do/a educador/a conceber e desenvolver o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas;

São exemplos as seguintes notas de campo:

- **Nota de campo n.º 52 (9/11/2021):** No final da história, fui tirando de dentro de um saco os vários frutos que tinha trazido e fui perguntando às crianças se sabiam o que era. (...) O SL adorou as nozes. O AN, a CA e o DI adoraram as amêndoas. (...)
  - **Nota de campo n.º 81 (23/11/2021):** Começámos o dia por falar da pergunta da LA “De que cor são os mares?” (...) “Agora vamos pesquisar em livros que temos aqui” – disse-lhes. Coloquei os livros em cima da mesa (...) o SN, a LE, a TB, o SL e a LA aproximaram-se e começaram a ver os livros sobre o mar.
  - **Nota de campo n.º 162 (27/01/2022):** (...) pesquisámos sobre peixes e comparámos os peixes ilustrados e que são falados nas histórias, com os peixes que existem na realidade. (...) Através de um vídeo com uma música de relaxamento (...) As crianças acalmaram-se. “Parece que estamos no fundo do mar” – retorquiu a LA.
- Promover relações afetivas. Para Barros e Fiamenghi (2007), o ambiente gerado e a vinculação afetiva é muito importante no desenvolvimento da criança;

São exemplos as seguintes notas de campo:

- **Nota de campo n.º 54 (10/11/2021):** A TT e a NO pediram à LA, amiga mais velha, para ajudar a ver o nome delas nos cartões. A LA largou tudo o que estava a fazer e ajudou as amigas mais novas.
  - **Nota de campo n.º 56 (10/11/2021):** A YM levou o RO pela mão e sentou-se com ele no chão do recreio. A YM começou a cantar para o RO e ele começou a sorrir e a cantar com ela.
  - **Nota de campo n.º 165 (28/01/2022):** As crianças pediram para fazer o “Amaren Xango”. (...) Eu fiz os gestos e as crianças imitavam.
- Atender às necessidades e interesses de cada criança, tendo em conta as características individuais e do grupo. Como refere Montenegro (citado por Cardona, 2011, p.144) “a educação de infância deve articular, de forma harmoniosa, a função de educar com a função de cuidar das crianças”;
    - São exemplos as seguintes notas de campo:
      - **Nota de campo n.º 112 (14/12/2021):** (...) as crianças sugeriram enfeitar os nossos vidros com desenhos (...) Cada criança decidiu a janela e o sítio onde queria colocar o seu desenho.
      - **Nota de campo n.º 122 (17/12/2021):** Pusemos todas as cartas dentro de um envelope e fomos colocá-las no correio do Pai Natal (...) “Agora vem cá o Pai Natal buscar” – disse o GA.
      - **Nota de campo n.º 131 (12/01/2022):** O RO é uma criança que não come sopa. Desde o início do estágio que tenho tentado que ele coma, arranjando várias formas (...).
  - Promover o desenvolvimento da linguagem oral. “O domínio da linguagem oral é um objetivo essencial na educação pré-escolar (...)” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p.35)”. As crianças devem usar “a linguagem oral de forma eficiente para manifestarem as suas necessidades, desejos e pensamentos, demonstrarem preferências,

fazerem escolhas, adquirirem e darem informação, descreverem o que aconteceu ou falarem sobre o que vai acontecer, controlarem o que se passa à sua volta, expressarem rejeições, regularem o comportamento dos outros, etc” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p.36);

São exemplos as seguintes notas de campo:

- **Nota de campo n.º 50 (8/11/2021):** O RO foi buscar um livro à área da biblioteca e sentou-se na mesa juntamente com os amigos. (...) Abri o livro e incentivei-o a contar a história. O RO começou a contar e os amigos calaram-se a ouvi-lo.
  - **Nota de campo n.º 53 (9/11/2021):** Mostrei-lhes várias imagens do que estivemos a ver. E vimos quantas sílabas tinham cada palavra.
  - **Nota de campo n.º 110 (13/11/2021):** Coloquei um tapete no chão e algumas imagens impressas ao lado. Em pequenos grupos, as crianças escolhiam as imagens e contavam as histórias ao grande grupo.
  - **Nota de campo n.º 114 (14/12/2021):** No recreio, o GO e o GA aproximaram-se a dizer algumas palavras. Peguei nas palavras que estão a dizer e comecei a rimar. Eles começaram a brincar com as rimas e a tentar arranjar palavras que rimassem também. Riam-se muito quando eu pegava numa palavra e arranjava umas cinco ou seis palavras que rimassem (...).
  - **Nota de campo n.º 193 (16/02/2022):** Vamos participar no “XV Concurso de Histórias Infantis” da Quinta Pedagógica dos Olivais. As crianças inventaram uma história. (...). Eu ia escrevendo o que as crianças diziam.
- Incentivar a autonomia nas crianças para que, através de atividades de descoberta, construam aprendizagens significativas. As crianças devem estabelecer uma relação de interação com o mundo, onde adquirem “uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com

um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e conceptual” (Portugal, 2008, p.33).

São exemplos as seguintes notas de campo:

- **Nota de campo n.º 24 (26/10/2021):** Depois da história mostrei uma abóbora (...) a abóbora rodou pela mesa e passou por todas as crianças (...) para que ajudassem a tirar toda a parte de dentro da abóbora e vissem as sementes (...).
- **Nota de campo n.º 42 (2/11/2021):** (...) A YM veio mostrar os quadrados que fez com plasticina. A TA veio mostrar as caixas que montou na área das peças soltas e o GA veio mostrar uma construção que fez (...).
- **Nota de campo n.º 77 (19/11/2021):** Quando chegámos à Mata ouviu-se “tantas árvores”; “são tão grandes” (...).
- **Nota de campo n.º 88 (29/11/2021):** As crianças (...) contaram as meninas e os meninos da sala. (...) O GO disse “Somos 15, Carolina, ali na parede é menos um”.
- **Nota de campo n.º 128 (11/01/2022):** O DI chamou-me para eu ver, na caixa de luz, que rosa e azul dava roxo. Estava todo contente com a sua nova descoberta.

Concluo que é premente a necessidade de proporcionarmos às crianças experiências enriquecedoras, dando-lhes ferramentas para se desenvolverem e aprenderem num contexto significativo e ativo, em que a própria criança é agente do seu processo educativo.

### **3.1.2. Com as Famílias**

A família constitui-se a primeira e principal entidade com a qual a criança socializa e o envolvimento da mesma é fundamental para o crescimento e desenvolvimento da criança (Sarmiento & Carvalho, 2017). Neste sentido, e apesar da pandemia Covid-19, tenho como intenção estabelecer uma relação de confiança e

colaboração assente na comunicação e na partilha de informação. Procuo também privilegiar uma participação ativa das famílias, dando continuidade ao trabalho que foi desenvolvido em sala, apresentando propostas e ideias que vão ao encontro dos interesses das mesmas, para que se sintam valorizadas no contexto educativo dos/as seus/suas educandos/as. Por isso, é essencial estabelecer uma relação de proximidade com as famílias, possibilitando uma relação de confiança.

São exemplos as seguintes notas de campo:

- **Nota de campo n.º 66 (17/11/2021):** (...) o GA chegou à escola a falar do irmão. Aí surgiu a conversa dos irmãos... (...) Eu pedi que, em casa, perguntassem o nome dos irmãos e das irmãs e as respetivas idades.
- **Nota de campo n.º 97 (3/12/2021):** Algumas crianças trouxeram a estrela e a bola que levaram para decorar com as famílias. (...) “Fiz com a mãe” – disse o MA. “Eu fiz com a mãe e com o mano” – disse o GA. (...)
- **Nota de campo n.º 174 (4/02/2022):** (...) algumas crianças disseram que já tinham perguntado em casa qual era o seu nome completo. (...) as crianças que não tinham perguntado, disseram que também iam perguntar ao pai e/ou à mãe. (...).

Com a pandemia, esta relação foi criada através de plataformas online, como o *ChildDiary* e o *Padlet*, onde foram transmitidas e partilhadas todas as informações e fotografias. No início do estágio, apresentei-me através de uma carta que foi enviada às famílias (Anexo A - portefólio individual de estágio em JI, p.156), através da plataforma *ChildDiary* e esse foi o primeiro passo na construção desta relação, informando-os da minha chegada e dos meus objetivos com o grupo. O *Padlet*, embora com a ajuda da educadora, permitiu-me partilhar fotografias e acontecimentos que, a meu ver, possibilitaram que as famílias se sentissem mais próximas das suas crianças e, conseqüentemente, das conquistas diárias dos/as seus/suas filhos/as no contexto em que estão inseridos/as.

Envolvei também os familiares na minha investigação-ação. Para além do questionário que enviei, sobre a leitura de histórias, as crianças foram trazendo, das suas

casas, histórias que as fizessem envolver com a leitura individual e/ou em grupo. As histórias de casa passaram a fazer parte da rotina, em que as crianças contavam as histórias que tinham trazido.

São exemplos as seguintes notas de campo:

- **Nota de campo n.º 117 (15/12/2021):** A mãe do RO, à entrada da escola, perguntou se o filho podia levar a história do monstro das cores, com fantoches, que na creche onde andou, lhe foi oferecida (...).
- **Nota de campo n.º 143 (19/01/2022):** As crianças trouxeram livros de casa. Quiseram logo mostrar o que tinham trazido (...).

Saliento, ainda, que me disponibilizei para ouvir e tirar qualquer dúvida às famílias. É muito importante que um/a educador/a promova um clima de confiança e interação com as famílias, envolvendo-as na vida do grupo, uma vez que, tal como afirma Marques (2001), “os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar” (p.12), pelo que é fundamental privilegiar esta preciosa relação.

### **3.1.3. Com a Equipa Educativa da Sala**

A minha intenção para com a equipa educativa, começou pela criação de uma relação de proximidade e confiança, conseguindo desenvolver um bom trabalho em equipa, assente na comunicação, no diálogo e na cooperação. A comunicação e o diálogo constituem condições essenciais para um trabalho colaborativo e, segundo Lino (2013), a cooperação é o elemento que marca a diferença no processo educativo, constituindo um objetivo comum entre os membros da equipa educativa.

O trabalho cooperativo é, para mim, um alicerce para a execução de práticas pedagógicas de qualidade. Assim sendo, ao longo do período de estágio, procurei envolver-me nos momentos educativos propostos pela educadora cooperante, mostrando-me sempre disponível para partilhar conhecimentos e experiências e receber todos os conselhos e sugestões vindas da equipa educativa.

São exemplos as seguintes notas de campo:

- **Nota de campo n.º 32 (27/10/2021):** A educadora explicou-me que estava a fazer uma formação sobre o *Padlet*. Sugeriu-me que fizéssemos um na nossa sala e que eu ajudasse a fazer algumas publicações, consoante aquilo que íamos fazendo durante a semana. Aceitei a sugestão. (...)
- **Nota de campo n.º 45 (4/11/2021):** (...) A educadora quis que eu aparecesse na fotografia de grupo. E assisti às fotografias individuais das crianças.

Deste modo, pretendi também envolver a equipa educativa ao longo da minha ação como futura educadora, bem como em todo o processo de planificação, de modo a discutir, analisar e refletir sobre a minha intervenção.

É exemplo a seguinte nota de campo:

- **Nota de campo n.º 41 (2/11/2021):** As crianças estavam sentadas na mesa da sala. Perguntei à educadora se podia fazer a dinâmica da contagem das crianças. Ela respondeu-me, prontamente, que sim.

Por fim, pretendi, logo desde início, apresentar uma atitude de respeito pelos princípios pedagógicos de cada profissional, bem como, pelos objetivos que ambas têm traçados. Apesar de terem objetivos comuns, possuem também objetivos distintos que as diferenciam no processo educativo. Foi necessário conhecer as diferentes profissionais para conseguir integrar-me, mais facilmente, nas dinâmicas educativas, encarando cada membro da equipa como um contributo na educação, no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

O trabalho cooperativo era privilegiado pela educadora cooperante e, por isso, pretendi dar continuidade ao mesmo. Roldão (2007) afirma que a colaboração, vista como um objetivo comum, visa atingir melhores resultados para que a ação pedagógica tenha mais qualidade e, conseqüentemente, se adeque ao grupo de crianças da melhor forma.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

## 4.1. Identificação e fundamentação da problemática em estudo

Ao longo do meu estágio, vários aspetos me chamaram à atenção. A dificuldade na oralidade das crianças foi um deles, pois apercebi-me que as crianças construíam frases pouco complexas e, algumas vezes, não conseguia perceber o que diziam.

São exemplos as seguintes notas de campo:

- **Nota de campo n.º 74 (18/11/2021):** O GO veio ter comigo. Começou a contar-me alguma coisa. “Fala mais devagar, GO” – disse-lhe. Voltei a não perceber o que me estava a querer contar.
- **Nota de campo n.º 85 (26/11/2021):** As crianças estavam a contar as novidades (...) Umavam falavam muito rápido, outras não articulavam bem os sons. Na maioria era difícil perceber o que estavam a dizer.
- **Nota de campo n.º 126 (11/01/2022):** O MC estava a tentar contar um episódio que se tinha passado em sua casa. Foi muito difícil percebê-lo, pois não conseguia pronunciar os sons corretamente.
- **Nota de campo n.º 154 (25/01/2022):** (...) O MC, a MI falam, totalmente, a língua brasileira.

O desenvolvimento da linguagem em crianças de idade pré-escolar deve ser muito trabalhado pelos/as educadores/as. Segundo Sim-Sim *et al.* (2008), a interação diária com o/a educador/a, no jardim de infância, é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. Nesse sentido, é importante que a interação adulto-criança se desenvolva através de padrões que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem. O/a educador/a deve criar oportunidades para que as crianças conversem, requerendo do seu tempo e espaço para ouvir e falar com elas (Sim-Sim *et al.*, 2008). Posto isto, também as minhas intenções se focaram, maioritariamente, no desenvolvimento da linguagem e da comunicação oral das crianças, como seres sociais pertencentes a uma sociedade.

Durante a infância, o desenvolvimento da linguagem deve processar-se de forma holística e articulada, sendo possível identificar as etapas e os grandes marcos de

desenvolvimento nesse período. A aquisição da linguagem é muito complexa e, por isso, torna-se possível distinguir diversos domínios que, inter-relacionados, apresentam especificidades próprias. Salienta-se “o desenvolvimento fonológico, que diz respeito à capacidade para discriminar e articular todos os sons da língua, o desenvolvimento semântico que contempla o conhecimento e o uso do significado dos enunciados linguísticos (palavras, frases, discurso), o desenvolvimento sintático, respeitante ao domínio das regras de organização das palavras em frases e o desenvolvimento pragmático sobre a aquisição das regras de uso da língua” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p.24).

A problemática identificada em jardim de infância, ao longo da PPS II, relacionou-se, então, com o desenvolvimento da linguagem e da comunicação oral e a relação que têm com a leitura de histórias. Pretendeu-se perceber se o contacto com histórias influencia o desenvolvimento da linguagem oral, nomeadamente a comunicação oral, e se o envolvimento com os livros influencia o gosto das crianças pela leitura de histórias. Neste sentido, surgiram então as questões de investigação:

- Será que o contacto com histórias influencia o desenvolvimento da linguagem oral, nomeadamente, a comunicação oral?
- Será que o envolvimento com os livros influencia o gosto das crianças pela leitura de histórias?

Estas questões serviram como ponto de partida para o desenvolvimento da minha investigação, intitulada “O contributo da leitura de histórias na comunicação oral”. Posto isto, os objetivos traçados para este estudo foram:

- Envolver o grupo com a leitura de histórias, promovendo o desenvolvimento da linguagem e da comunicação oral;
- Criar oportunidades de comunicação oral;
- Estimular a estruturação do pensamento criativo e consciência frásica;
- Caracterizar o papel do/a educador/a na leitura de histórias.

## **4.2. Revisão da literatura**

### **4.2.1. A importância da leitura de histórias na educação de infância**

Os livros e as histórias são muito importantes na vida de uma criança. De acordo com Machado, Silva e Silva (2021) os livros constituem-se como “uma ferramenta para o desenvolvimento infantil” (p.2). Segundo os mesmos autores, “as histórias infantis através de sua ludicidade, contribuem para formação do indivíduo, atuando no desenvolvimento comunicativo e interacional” (p.3), na medida em que partilham valores, interpretam diferentes visões do mundo e constituem-se como o próprio processo do conhecimento, colaborando em benefícios relacionados ao desenvolvimento da criança (Machado, Silva & Silva, 2021).

É essencial estimular a leitura desde cedo e, para isso, é imprescindível proporcionar espaços e tempos propícios e prazerosos para a leitura e ter à disposição livros adequados, em quantidade e qualidade. O contacto com os livros estimula a criatividade, desenvolve capacidades pessoais, promove o conhecimento e cultura geral, melhora a expressão oral e ajuda a lidar com emoções e sentimentos (Travassos, 2021).

Segundo Lameirão, mencionado por Silva (s.d.), existem dois tipos de histórias, as que permitem a transmissão de valores e as que servem para despertar o raciocínio e o interesse das crianças para formas de agir e ver o mundo. Assim, a história abre espaço para a alegria e para o prazer de ler, compreender, interpretar-se a si próprio e observar a realidade que o rodeia.

Há estudos como, por exemplo, o de Fredericks (1997), o de Fontes e Cardoso-Martins (2004), o de Coelho (2019) e o de Lima (2021) que enfatizam a importância da leitura de histórias na educação de infância sendo uma atividade considerada muito importante e significativa, uma vez que permite e facilita não só o desenvolvimento de algumas competências de literacia, como também se constitui uma base de motivação, através do seu carácter lúdico e educacional, para a aprendizagem da leitura e da escrita. A partilha de histórias proporciona oportunidades às crianças de questionarem, de contactarem, de refletirem e de obterem respostas e informações sobre a linguagem oral e escrita, que vão permitir uma maior e melhor compreensão sobre as particularidades,

potencialidades, e funcionalidades da mesma (Lima, 2021). Fredericks (1997) assinala que a leitura de histórias contribui para o desenvolvimento de diversas competências nas crianças. Não só contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, como também contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da imaginação, da criação de noções matemáticas e da comunicação das crianças.

A escolha do livro também carece de algum cuidado. Acima de tudo, o livro deverá tratar de um tema que seja do agrado da criança e que seja igualmente adequado ao seu contexto (Coelho, 2019). Na educação de infância, as histórias apresentadas devem conter imagens e/ou ilustrações coloridas e apelativas. Segundo Massoni (2018), a ilustração é “a grande responsável por cativar os leitores e incentivá-los a conhecer a história” (p.123).

A leitura de histórias utiliza também uma linguagem que toca aos sentimentos, como o medo, insegurança, coragem, amor, aflições e tristezas, permitindo que as crianças aprendam a lidar com as mesmas, conhecendo-as e respeitando-as, de forma a conseguirem expressá-las, vivenciando-as (Lima, 2021). As crianças podem inventar histórias através de vários materiais, como imagens, fantoches, fazer dramatizações ou apenas contar uma história oralmente. É fundamental que a criança participe em atividades que possa falar e partilhar a sua opinião e sentimentos, pois são essenciais para o desenvolvimento da linguagem e comunicação oral, uma vez que em todas essas situações a criança comunica verbalmente. Lopes (2006) assume que a leitura de histórias, o relato das mesmas, as conversas em grande grupo e a partilha de experiências, possibilitam à criança ampliar o seu vocabulário, melhorar o seu discurso e promover o gosto pela leitura e pelos livros.

No mesmo sentido, Mata (2008) declara que, desde cedo, a criança observa algumas características típicas da leitura de uma história e depois tende a imitar o/a adulto/a. Este comportamento contribui para a compreensão do próprio ato de ler. Através da repetição e da memorização de uma história, a criança acaba por conseguir recontá-la, olhando para o livro e fingindo que a está a ler (Brazelton & Sparrow, 2003). Mata (2004) complementa esta ideia, afirmando que a repetição da leitura de uma história contribui para o enriquecimento do vocabulário da criança. Contudo, Mata (2008) refuta que estes comportamentos só se desenvolvem “se as crianças tiverem contactos directos,

diversificados e sistemáticos com situações em que observam ou interagem com alguém que lê” (p. 67).

O contato da criança com livros e histórias deve ser constante para que desperte o gosto pela leitura. Segundo Barreto, Silva e Melo (2010), a literatura infantil, utilizada de modo adequado, é um instrumento importante na construção do conhecimento da criança, fazendo com que haja um despertar para o mundo da leitura, não só como um ato de aprendizagem significativa, mas também como uma atividade prazerosa. Através da leitura, a criança apropria-se de diversas informações que a ajudarão na construção do seu conhecimento. A criança constitui, através da leitura, significados que podem melhorar a sua qualidade de vida, desenvolvendo a sua autoestima e o autoconhecimento, levando-a a encontrar caminhos que despertam a compreensão de si e do mundo e ajudam a contribuir para novas descobertas que ajudarão no seu crescimento pessoal e social.

Ouvir histórias é uma atividade importante para o desenvolvimento e aprendizagem. Barreto, Silva e Melo (2010), ao referirem desenvolvimento, abrangem também o desenvolvimento da linguagem oral. Os autores salientam também que as histórias dão, à criança, a oportunidade de projetar sonhos e anseios por meio da fantasia, ajudam-na a construir frases cada vez mais complexas e fazem-na desenvolver tanto a sua linguagem, como a comunicação oral. A literatura e, conseqüentemente, a leitura, torna-se um dos caminhos mais viáveis para desenvolver e estimular a formulação de ideias. Também Fontes e Cardoso-Martins (2004) caracterizam a leitura de histórias como uma oportunidade rica para o desenvolvimento do vocabulário, pois as próprias histórias ajudam a decifrar o sentido das palavras.

Aguiar (2001) assinala ainda que os contos infantis são uma possibilidade de descobrir o mundo dos conflitos, das dificuldades, dos impasses e das soluções. São uma forma aberta de pensar e repensar no mundo em que vivemos, confrontando-nos com diversos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados ou até mesmo resolvidos pelos personagens de cada história. É através delas que as crianças interpretam e esclarecem melhor os problemas, conseguindo descobrir o melhor caminho possível para a resolução dos mesmos.

O contato com os livros, com as histórias e/ou com os contos, transporta a criança para um mundo mágico, possibilitando-lhe usar a sua imaginação e identificar, na leitura,

experiências de vida que vive ou viveu num determinado momento da sua vida. A leitura de histórias promove também a aquisição de valores e a compreensão do meio que a envolve, permitindo que as crianças façam comparações com a realidade e com o mundo mágico que se constrói com a imaginação (Barreto, Silva & Melo, 2010).

#### **4.2.2. A linguagem oral como meio de comunicação**

A linguagem oral é uma capacidade para a qual os seres humanos estão biologicamente capacitados e, segundo Pereira e Viana (2003, p.2) caracteriza-se como “o instrumento de comunicação mais complexo de que há conhecimento”. Na produção e na compreensão dos enunciados verbais, cada falante ativa uma competência gramatical, que mais não é do que um número finito de regras fonológicas (sons), morfológicas (estrutura e formação das palavras), sintáticas (regras da formação de frases) e semânticas (significado das palavras), que são conhecidas apenas intuitivamente e são adquiridas com base em duas competências (Pereira & Viana, 2003):

- Competência lexical, que inclui o conhecimento e a capacidade de utilizar o vocabulário, tal como convencionado na sua comunidade linguística;
- Competência pragmática, que diz respeito ao conhecimento das normas de uso desse conhecimento linguístico, formas de tratamento, níveis de linguagem adequados ao contexto e às finalidades da comunicação.

O desenvolvimento da linguagem é complexo, devido à multiplicidade de fatores que estão envolvidos. Existem duas grandes componentes na aquisição da linguagem, a comunicação oral e a consciência linguística que, apesar de possuírem características e especificidades únicas, também se inter-relacionam. A comunicação oral, como uma vertente discursiva da linguagem oral, é uma competência central das crianças em idade pré-escolar e quanto mais interesse em comunicar, maior será o desenvolvimento da linguagem. Por sua vez, a consciência linguística refere-se à capacidade de explorar a linguagem, manipulando os sons da fala e demonstrando prazer em lidar com as palavras e inventar sons (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Na educação pré-escolar podem considerar-se três dimensões na consciência linguística: a consciência fonológica, que se refere “à capacidade para identificar e

manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas)” (p.64), permitindo à criança manipular elementos fonológicos cada vez mais pequenos; A consciência da palavra, referente “à capacidade de compreensão da palavra enquanto elemento constitutivo de uma frase” (p.64), verifica-se quando a criança isola e identifica quantas palavras constituem uma frase, tendo consciência que, em fases iniciais, as crianças só identificam as palavras que têm significado para elas; E, por último, a consciência sintática que se prende com “a compreensão das regras da organização gramatical das frases” (p.65), sendo uma competência que se torna evidente quando as crianças identificam frases incoerentes e/ou, quando mais velhas, conseguem explicitar as regras que não estão a ser cumpridas nesse tipo de frases (Silva *et al.*, 2016).

Assim, pode dizer-se que a linguagem envolve várias fases de aquisição, nomeadamente: o conhecimento dos sons da língua materna, a produção das primeiras palavras e, posteriormente, a construção de frases. Desta forma, o desenvolvimento da linguagem oral pode ser caracterizado como um processo complexo e gradual.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, publicadas pelo Ministério da Educação, são um apoio fundamental e orientam o/a educador/a na sua prática e explicitam a importância do desenvolvimento da linguagem oral nas crianças (Silva *et al.*, 2016). Está expresso que “Um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar (...)” (p.61), reforçando a função do/a educador/a neste processo para “(...) criar as condições para que as crianças aprendam” (p.61), nomeadamente, criar um clima de comunicação em que a sua linguagem e a maneira como fala e se exprime, seja um modelo para a interação e, conseqüentemente, aprendizagem das crianças. É através deste clima, criado pelo/a educador/a, que a criança irá dominar a linguagem, alargar o seu vocabulário e construir frases mais complexas, adquirindo um maior domínio da linguagem oral.

A linguagem oral ocupa um papel central na comunicação com os outros e, por isso, constitui-se uma faculdade imprescindível para o ser humano. Deste modo, salienta-se a ideia de Rigolet (2000), ao referir que a aquisição da linguagem é uma das aquisições mais importantes durante a infância, sendo tão importante quanto o gatinhar e o caminhar. Para Hohmann e Weikart (2011, p.526) “A linguagem é constituída por um processo

interativo, e não por uma capacidade inata”. Estes autores defendem que as crianças não nascem a falar, nem aprendem a falar porque lhes ensinam, mas porque sentem necessidade de comunicar com os outros. No mesmo sentido, Sim-Sim *et al.* (2008) defendem que a aquisição da linguagem é um processo gradual, no qual, através da interação com os outros, a criança se vai apropriando da sua língua materna para comunicar.

Sim-Sim (2002) diferencia aquisição de aprendizagem, perante os fenómenos linguísticos. Para a autora, aquisição é o “processo de apropriação subconsciente de um código linguístico” (p.200) e a “aprendizagem envolve um conhecimento consciente, obtido através do ensino” (p.201). O ensinamento do significado das palavras surge do contexto em que a criança está inserida, por isso, as primeiras palavras de uma criança estão de acordo com o meio que a rodeia. Por conseguinte, a aprendizagem gera-se através do conhecimento que a criança vai interiorizando conforme lhe vai sendo explicado.

Existem formas distintas de comunicação utilizadas pelos seres humanos, são elas, a utilização sistemática e convencional de sons, sinais ou símbolos escritos. A forma mais elaborada de comunicação é a comunicação verbal que integra um sistema linguístico altamente complexo (Araújo, 2019).

A criança, ao exercitar a linguagem oral, apropria-se de um conjunto de regras que lhe permitem melhorar e aperfeiçoar a sua comunicação e adequá-la aos contextos em que se insere. Como referem Sim-Sim *et al.* (2008):

“Ser capaz de comunicar eficaz e adequadamente ao contexto implica dominar um conjunto de regras e usos da língua, e o jardim-de-infância é um espaço privilegiado para proporcionar oportunidades às crianças para se expressarem individualmente, interagirem verbalmente e, deste modo, desenvolverem as suas capacidades de expressão oral” (p. 40).

As mesmas autoras indicam ainda que a conversa é uma forma de comunicação verbal, transformando-se numa ferramenta social em que, através de interações, se pode exprimir pedidos, questões e até revelar ideias e opiniões.

Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011), explicam que a conversa é o primeiro tipo de discurso extenso que emerge da criança, tendo esta que dominar um conjunto de competências que vão para além das competências linguísticas. Numa conversa, implica

que a criança aprenda a esperar pela sua vez de falar, evitando sobreposições e interrupções, aprenda a responder de forma apropriada, continuando com o tema, e aprenda a cooperar com o outro. Indo ao encontro das ideias destes autores, a criança, para participar adequadamente numa conversa, processa vários tipos de informação, “mobilizando um vasto conjunto de competências cognitivas, sociais e linguísticas” (p.48).

A comunicação com os outros constitui-se um meio de alargamento de situações comunicativas que levam a criança a apropriar-se, progressivamente, das diferentes funções da linguagem e de a adequar a diversas situações (Silva *et al.*, 2016). No mesmo sentido, Sasso (2007) refere também que a comunicação, nomeadamente, as conversas das crianças envolvem uma aprendizagem articulada entre pensamento, ação e reprodução, pela expressão dos sentimentos, ideias e experiências vividas. Quando as crianças comunicam e se conseguem fazer compreender, a competência linguística é desenvolvida e aperfeiçoada, surgindo novas associações e a procura de novos significados.

### **4.2.3. O papel do/a educador/a na leitura de histórias**

Um/a educador/a de infância deve ser capaz de, na sua relação pedagógica com as crianças, ocupar simultaneamente dois lugares – o lugar daquele/a que incentiva e cria as condições para as crianças explorarem o mundo à sua volta e o lugar daquele/a que cuida, transmitindo carinho, segurança e confiança. Isto é, ser um adulto que por um lado estimula a exploração e, por outro, dá o apoio e cuidados necessários. Se as crianças não sentirem segurança suficiente no adulto de referência, terão dificuldade em arriscar, em explorar e em participar nas atividades propostas. Segundo Portugal (2008), as crianças precisam de desenvolver atitudes positivas consigo próprias, para conseguirem desenvolver também sentimentos de confiança em relação ao mundo.

Uma das questões essenciais é que o/a educador/a seja capaz de operar numa perspetiva de desafio constante, proporcionando oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, não esquecendo a promoção das relações individuais e com os outros, envolvendo as crianças na discussão e na resolução de problemas.

O/a educador/a deve não só apoiar, como dar e garantir significado através das experiências, através de questões e de tempo para que as crianças consigam elaborar e expressar tudo aquilo que pensam e sentem. Segundo Whitebread (1996), citado por Portugal (2008, p.49):

“as crianças necessitam de desafio intelectual e de valores. Se as crianças aprendem através de um processo de construção ativa de conhecimento, em interação social, um contexto de aprendizagem estimulante será o que fornece novas, ativas e significativas experiências, individuais e partilhadas, oportunidades de exploração, envolvimento das crianças na discussão e resolução de problemas, oportunidades de expressão e representação”.

As ações por parte dos/as educadores/as têm um potencial de desenvolvimento e de aprendizagem de forma holística e integrativa. Isto é, quando se cria um tempo e espaço associado à gestão do ambiente educativo, assume-se que o desenvolvimento social, emocional e cognitivo estão interligados e promovem amor, segurança, curiosidade e valores. O mesmo é dizer que, quando as crianças brincam umas com as outras, criam momentos de oportunidade e de desafio que validam as competências de cada uma. O/a educador/a deve tentar também que as suas crianças sejam protagonistas de uma comunicação clara e atenta, autónomas, criativas e capazes de ter iniciativa, sendo genuínas na sua atitude básica de ligação com o mundo que as rodeia (Portugal, 2008).

O jardim de infância deve constituir o pináculo de qualidade. Deve funcionar como um fator protetor, não requerendo só o cuidado das necessidades fisiológicas e biológicas das crianças, mas também proporcionando um ambiente rico em variadas experiências.

No que diz respeito à leitura de histórias, o/a educador/a deve criar um clima de comunicação, no qual a forma como comunica e exprime se torna num modelo de interação e aprendizagem para as crianças (Silva *et al.*, 2016). Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) afirmam que a constante interação entre o/a educador/a e a criança, irá estimular o desenvolvimento linguístico da mesma. Assim sendo, a leitura de histórias revela-se fundamental para um bom desenvolvimento da própria criança, permitindo o alargamento do seu vocabulário e a construção de novos significados, contribuindo, indubitavelmente, para o aumento dos seus conhecimentos sobre todos os aspetos da língua.

As crianças iniciam o seu caminho literário através da audição de histórias e asseguram o gosto pela literatura, pois sentem prazer nesses momentos. Nesse sentido, quem lê a história deve conhecê-la muito bem porque, dessa forma, consegue, facilmente, enriquecê-la com expressões, sons, onomatopeias, gestos e até pequenas teatralizações, aumentando o interesse das crianças e envolvendo-as no processo (Coelho, 2019). Deste modo, é importante que o/a educador/a conte histórias às crianças de variadas formas, através de rimas e poemas, através da descrição de objetos e imagens e através da colaboração das crianças, pedindo, por exemplo, para inventarem novas histórias (Hohmann & Weikart, 2011). Os mesmos autores afirmam ainda que, numa sala de educação de infância, deverá existir uma área que proporcione momentos de leitura e estimule o gosto pela mesma e pelos livros, bem como a curiosidade e o interesse em ouvir histórias. No mesmo sentido, também Mata (2008) menciona que a partilha de ideias e de reflexões são uma peça fundamental para a formação pessoal de cada criança, referindo ainda que, quem lê a história, deve ir mais além do que está escrito na mesma.

Indo ao encontro das ideias de Rigolet (2009), a autora defende que a atividade da leitura de histórias deverá ser dividida em três partes: uma preparação antes da leitura, para que a criança sinta curiosidade em ouvi-la; A leitura propriamente dita, estimulando o envolvimento e motivação da criança, por exemplo, através do uso das modulações de voz e/ou de imagens; E, no fim, uma conversa sobre a mesma, com o intuito de perceber se a criança assimilou ou gostou do que ouviu. Estas fases servem para que seja mais fácil, para a criança, assimilar a história e todas as aprendizagens que dela provêm, tornando-se significativas.

Como se sabe, o/a educador/a tem um papel relevante nas aprendizagens das crianças em idade pré-escolar, devendo privilegiar as necessidades e os interesses do grupo, com o objetivo de proporcionar um bom desenvolvimento. Desta forma, é de evidenciar outra das ideias de Rigolet (2009) de que o perfil de educador/a deve também possuir um conjunto de qualidades relativamente à leitura de histórias, motivando as crianças para as ouvirem, pois quando essa motivação é espontânea, a criança envolve-se na história e o/a educador/a cria um momento mágico de aprendizagem.

A forma como a criança se desenvolve e aprende deriva de princípios educativos que enfatizam a natureza holística da aprendizagem e do desenvolvimento da criança,

como o desenvolvimento da autonomia, o valor da motivação intrínseca de experiências ativas e significativas, a imprescindibilidade do uso da linguagem e o papel crucial e determinante dos colegas e adultos no desenvolvimento integral das próprias crianças (Portugal, 2008).

As crianças desenvolvem-se e constroem aprendizagens na interação e na relação com os outros, com as pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e que, principalmente, lhes conferem segurança. As crianças sentem-se seguras perante pessoas de referência, atentas e sensíveis às suas particularidades, que criam espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade (Portugal, 2009). Na leitura de histórias, o/a educador/a deve entrar numa relação de tamanha intimidade, tanto com as histórias, como com as crianças. Deve deixar-se inundar pelas emoções e ter a percepção atenta e subtil de como as crianças reagem e se impactam com a história. Ao contar histórias, o/a educador/a deve, acima de tudo, aproveitar a intimidade e a aproximação que se criam nestes momentos ricos (Rodrigues, Conceição & Corrêa, 2021).

### **4.3. Roteiro metodológico e ético**

O estudo que realizei em jardim de infância é de natureza qualitativa. Importa, assim, referir, que a investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (2013), pode abordar a utilização de histórias de vida, observações, fotografias e textos, envolvendo também interpretações dos temas estudados.

O/A pesquisador/a qualitativo investiga num ambiente natural e interpreta os fenómenos, segundo os significados atribuídos pelos/as participantes. Do mesmo modo, chama também a atenção para outras particularidades, como a utilização do contexto natural, entendido como o local onde as pessoas vivem ou desenvolvem as suas atividades quotidianas e a valorização do significado e sentido que os/as participantes atribuem às coisas, entendidas como o objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 2013).

O método que usei foi a investigação-ação. Halsey (1972, citado por Cohen & Manion, 1980) define investigação-ação como uma “intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e a verificação próxima dos efeitos de tal intervenção” (p. 174). Kemmis e McTaggard (1992, p. 9) encara a investigação-ação como “uma forma

de pesquisa autorreflexiva coletiva, empreendida pelos participantes em situações sociais (incluindo as educacionais), com a finalidade de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas”. Esta definição enquadra-se numa perspetiva crítica onde, para além do propósito de mudança a concretizar, está implícito o desejo de promover os valores democráticos, nomeadamente, o de justiça social.

A definição breve de Elliott (1991) destaca-se no campo específico da formação de professores: “A investigação-ação é o estudo de uma situação social, no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p. 69). Esta definição aponta para a importância do uso desta abordagem metodológica em educação, estando estreitamente relacionada com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

São diversas e variadas as definições de investigação-ação, revelando perspetivas nem sempre idênticas por parte dos autores. Contudo, independentemente da definição adotada, existe um consenso no que se refere à identificação de algumas características básicas desta abordagem metodológica, já referidas por Cardoso (2014, pp. 35-36): “É um processo levado a cabo pelas pessoas que estão envolvidas numa situação particular; decorre no local da ação, tendo subjacente problemas do quotidiano profissional; tem em vista a melhoria de uma determinada situação, tendo subjacente o diagnóstico de um problema que se pretende modificar; implica uma estratégia reflexiva, em que o investigador reflete sobre a ação antes e depois, numa visão integrada da teoria e prática”.

A investigação-ação tem em vista aumentar o conhecimento e compreensão dos fenómenos como qualquer outra abordagem metodológica, visando uma melhoria da ação educativa, com o propósito de “dar solução a problemas como tais identificados” (Esteves, 2001, p. 271), implicando também o envolvimento dos/das participantes no processo de mudança.

Segundo Ponte (2002) e Baumfield, Hall e Wall (2008), a investigação-ação é uma metodologia que permite aumentar a capacidade de o/a professor(a)/educador(a) analisar e interrogar as situações profissionais nos diversos contextos em que atua, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia pessoal e profissional.

A investigação-ação desenrola-se segundo um processo cíclico e dinâmico, que engloba quatro fases (planificação, ação, observação e reflexão), a partir das quais se podem delinear novos planos, ações, observações e reflexões (Kemmis, 2007). Segundo

Cardoso (2014) é uma metodologia particularmente eficaz, na medida que dá, ao professor(a)/educador(a), a possibilidade de compreender, de maneira sistemática e aprofundada, a sua própria prática pedagógica, constituindo-se um elemento fundamental para a renovação da sua metodologia de ensino-aprendizagem e para o seu aperfeiçoamento profissional.

No estudo que realizei, a observação caracterizou-se como participante. A integração do/a investigador/a no campo de observação é fundamental neste tipo de investigação, podendo tornar-se parte ativa do campo observado. O/a investigador/a observa a partir de uma perspetiva de um membro participante, podendo influenciar o que observa devido à sua participação. A observação tem em vista a recolha sistemática de dados necessários à obtenção de informação fidedigna, com a função de documentar os efeitos da ação levada a cabo. Esta pode ser direta ou indireta, utilizando uma variedade de métodos e técnicas de pesquisa. Ela faculta os dados necessários à reflexão e acontece no decurso do próprio ciclo (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017).

A observação participante permite obter uma perspetiva holística e natural dos acontecimentos em sala e possibilita, por parte de quem observa, recolher toda a informação sobre um dado tema. Este tipo de observação é uma técnica muito adequada para o/a investigador/a apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que está inserido/a. Por um lado, é uma técnica que proporciona uma aproximação ao quotidiano dos indivíduos e das suas representações sociais, da sua dimensão histórica, sociocultural e dos seus processos. Permite ainda, ao/a investigador/a, intervir nesse mesmo quotidiano e trabalhar ao nível das representações sociais e propiciar a emergência de novas necessidades para os indivíduos que ali desenvolvem as suas atividades (Mónico *et al.*, 2017).

Um observador é considerado participante quando se integra num grupo e na vida do mesmo. É muito importante que haja um envolvimento positivo com o grupo e nas atividades que realizam (Mónico *et al.*, 2017).

Nesta abordagem, é habitual recorrer-se a uma variedade de técnicas de recolha de dados, como forma de colher evidências na fase de reconhecimento e de avaliação da investigação-ação (Elliot, 1991; Kemmis & McTaggart, 1992 e Máximo-Esteves, 2008).

A análise documental é uma das técnicas usada na investigação, nomeadamente, a análise do projeto educativo do agrupamento e do projeto curricular de grupo, de modo a reunir informações importantes e necessárias à investigação. Afonso (2005) define esta técnica como a “utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (p.88).

A entrevista (Anexo D - portefólio individual de estágio em JI, p.162) também é uma das técnicas usadas. Segundo Júnior e Júnior (2011, p.241) “a entrevista pode desempenhar um papel vital para um trabalho científico se combinada com outros métodos de coleta de dados, intuições e percepções provindas dela, podem melhorar a qualidade de um levantamento e de sua interpretação”. As entrevistas permitem a obtenção de grande riqueza informativa – intensiva, holística e contextualizada – por serem dotadas de um estilo especialmente aberto, já que se utilizam perguntas semiestruturadas e proporcionam uma grande oportunidade de esclarecimentos em relação ao tema, possuindo um marco de interação mais direta, personalizada, flexível e espontânea, entre o/a investigador/a e o/a entrevistado/a (Júnior & Júnior, 2011).

O questionário também foi usado neste estudo. Foram aplicados questionários às famílias, via *online*, através do *Google Forms*, abrangendo questões abertas e fechadas (Anexo F - portefólio individual de estágio em JI, p.175). Segundo Rodríguez, citado por Meirinhos e Osório (2010), o questionário baseia-se na “criação de um formulário, previamente elaborado e normalizado.” (p. 62). Contudo, Cohen, Manion e Morrison (2007) relatam vários problemas nos questionários online: respostas incompletas, respostas inaceitáveis, múltiplas submissões, segurança e integridade das informações e incompatibilidades com o hardware e/ou o software. Apesar de ser uma técnica muito usada em estudos de natureza quantitativa, “pode prestar um importante serviço à investigação qualitativa” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62).

Os instrumentos de recolha de dados englobam os registos diários durante o decorrer da prática. As notas de campo devem ser um registo contínuo e sistemático, pois são uma forma de aceder à riqueza do contexto, permitindo dar significado aos dados recolhidos (Brandão & Ribeiro, 2018).

Normalmente, um estudo implica também um conceito denominado triangulação que permite identificar, explorar e compreender as suas diferentes dimensões, possibilitando, assim, uma análise mais completa e holística do fenómeno a estudar. Flick (2005) refere a triangulação como uma combinação de vários métodos, para que o fenómeno em estudo seja abordado de múltiplas formas e, assim, seja melhor compreendido. A triangulação é usada a fim de promover uma maior coesão e articulação das ideias trabalhadas e de conferir, à análise, uma possibilidade de explorar os temas identificados, ampliando a compreensão dos resultados (Nascimento, Anjos & Vasconcelos, 2018).

Atendendo aos dados recolhidos ao longo da investigação foi necessário proceder à sua análise, através da análise de conteúdo que se refere a “uma identificação de unidades de análise ou grupos de representações para uma categorização dos fenómenos, a partir da qual se torna possível uma reconstrução de significados que apresentem uma compreensão mais aprofundada da interpretação da realidade do grupo estudado” (Silva, Gobbi & Simão, 2005, p.70). A análise de conteúdo permite ainda descrever e interpretar o conteúdo da informação, servindo para interpretar o conteúdo de documentos, que analisados adequadamente, abrem portas ao conhecimento de aspetos e fenómenos da vida social que, de outro modo, são inacessíveis (Moraes, 1999).

Numa vertente qualitativa, o processo de análise de conteúdo passa por três etapas: Organização do material, que consiste em identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas; Exploração do material, que compreende a exploração do material com a definição de categorias e a identificação de unidades de registo e de contexto, a fim de compreender o significado da unidade de registo; Tratamento dos resultados e interpretações, que consiste na condensação e ênfase das informações para análise, resultando em interpretações inferenciais (Vosgerau, Pocrifka & Simonian, 2016).

Nesse sentido, a entrevista foi categorizada (Anexo E - portefólio individual de estágio em JI, p.170) e as respostas do questionário foram analisadas e organizadas em gráficos (Anexo G - portefólio individual de estágio em JI, p.178) de forma a facilitar a retirada de conclusões.

Ao longo da investigação, pretendeu-se respeitar todos os/as intervenientes da mesma. Deste modo, em anexo (Anexo C - portefólio individual de estágio em JI, p.158), apresento um roteiro ético, baseado na Carta de Princípios para a Ética Profissional (APEI, 2012) e nos dez “princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças” (Tomás, 2011), que delinearão toda a intervenção, quer com o grupo de crianças e respetivas famílias, quer com a equipa educativa, assim como o protocolo de consentimento informado enviado aos pais (Anexo B - portefólio individual de estágio em JI, p.157).

#### **4.4. Apresentação e discussão dos resultados**

A análise dos dados recolhidos passa por responder ao objeto do estudo e aos objetivos traçados, percebendo se foram ou não alcançados.

Para dar sentido ao objeto de estudo e aos objetivos em si, apresento notas de campo e as respostas da educadora à entrevista que lhe foi feita (Anexo D – portefólio individual de estágio em JI, p.162), bem como informações relativas à análise documental do projeto educativo do agrupamento e do projeto curricular de grupo. Apresento também os resultados obtidos através do questionário realizado às famílias (Anexo G - portefólio individual de estágio em JI, p.178) e a informação categorizada relacionada com o tema da investigação (Anexo E - portefólio individual de estágio em JI, p.170)

Como já foi referido anteriormente, o objeto de estudo passou por perceber se o contacto com histórias influencia o desenvolvimento da linguagem oral, nomeadamente, a comunicação oral. Segundo a educadora cooperante, “(...) as histórias fazem parte da vivência em sala, incluindo no trabalho autónomo, na biblioteca de sala (...)”. A mesma menciona também que na leitura de histórias “(...) o facto de ouvir novas palavras, novas construções frásicas, participar numa história e envolver-se nela, permite que a criança aumente o vocabulário, assimile novos sons e conheça a dinâmica de comunicar oralmente (...)”. A educadora afirma que com a leitura de histórias, as crianças adquirem “(...) aumento da concentração e o aumento de vocabulário (...)” e desenvolvem também o seu “(...) discurso, tal como a criatividade e confiança no poder da sua comunicação oral”.

As crianças do grupo apresentam algumas dificuldades ao nível da linguagem e comunicação oral, o que acabava por dificultar não só os momentos de partilha em pequeno e em grande grupo, como a interação entre crianças e entre adulto-criança. A educadora acrescenta que, no grupo, “(...) o fraco vocabulário, a estrutura frásica pouco complexa e pouco coerente provoca alterações na comunicação e na linguagem oral”. Seguem-se algumas observações feitas por mim:

Nº	Local	Registo da observação	Tema
74	Sala	O GO veio ter comigo. Começou a contar-me alguma coisa (...) Voltei a não perceber o que me estava a querer contar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Linguagem oral</li> </ul>
85	Sala	As crianças estavam a contar as novidades (...) Na maioria era difícil perceber o que estavam a dizer.	
114	Sala	(...) Na linguagem oral das crianças, nota-se algumas dificuldades em pronunciar os sons (...).	
126	Sala	O MC estava a tentar contar um episódio que se tinha passado em sua casa. Foi muito difícil percebê-lo (...).	

Como já foi referido anteriormente, uma investigação-ação desenrola-se segundo um processo cíclico e dinâmico, que engloba quatro fases (planificação, ação, observação e reflexão), a partir das quais se podem delinear novos planos, ações, observações e reflexões (Kemmis, 2007). A educadora menciona algumas atividades que promovem um bom desenvolvimento da linguagem oral: “Jogos de sílabas, rimas, canções. O reconto oral das histórias, a construção de histórias inventadas, conversas em grande grupo, campos lexicais, etc”. Posto isto, também eu realizei diversas atividades que promoveram o desenvolvimento da linguagem e comunicação oral das crianças, como demonstram as seguintes notas de campo:

Nº	Local	Registo da observação	Tema
114	Recreio	No recreio, o GO e o GA aproximaram-se a dizer algumas palavras. Peguei nas palavras (...) e comecei a rimar. Eles começaram a brincar com as rimas e a tentar arranjar palavras que rimassem também (...).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jogo de rimas</li> </ul>
119	Sala	Contei uma história (...) As crianças estavam muito entusiasmadas e a participar na história, observando e interpretando as imagens. (...) Perguntei-lhes se queriam ser eles	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de histórias (envolvimento com os livros)</li> </ul>

		a contar. Responderam-me que sim! Fiz pequenos grupos e cada grupo contou uma história (...).	
154	Sala	Na conversa da manhã, eu puxo pelas crianças para contarem o que fizeram no dia anterior depois de saírem da escola ou pergunto se têm coisas para contar (...).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação adulto-criança</li> </ul>
188	Sala	(...) criei a “cadeira de músicas”. As crianças sentaram-se na cadeira e sugeriam uma música para cantar. Os colegas acompanhavam e, todos juntos, cantavam (...).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação oral</li> <li>• Interação criança-criança</li> </ul>
110	Recreio	Coloquei um tapete no chão e algumas imagens impressas ao lado. Em pequenos grupos, as crianças escolhiam as imagens e contavam as histórias ao grande grupo (...).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de histórias</li> </ul>
189	Sala	De manhã, as crianças, em grande grupo, criaram uma história através de imagens. Eu ia mostrando imagens e as crianças contavam uma história com um seguimento (...).	
193	Sala	Vamos participar no “XV Concurso de Histórias Infantis” da Quinta Pedagógica dos Olivais. As crianças criaram uma história (..) ia escrevendo o que as crianças diziam (...).	

A leitura de histórias foi um grande contributo para o desenvolvimento da linguagem oral e comunicação das crianças (Intervenção e Planeamento – portefólio individual de estágio em JI, p. 29). Ao longo do estágio e durante a minha investigação foram muitas as histórias que li e, na maioria das vezes, eram enquadradas com o tema que estávamos a tratar, em sala (as notas de campo estão presentes no portefólio individual de estágio em JI). Algumas das histórias lidas e exploradas foram: “Um Natal especial” (nota de campo n.º 99); “Onda” (nota de campo n.º 109); “Splash – uma história de misturas coloridas” (nota de campo n.º 124); “Oh! Um livro com sons” (nota de campo n.º 127); “Rainha das Cores” (nota de campo n.º 129); “Feliz” (nota de campo n.º 135); “Todos fazemos tudo” (nota de campo n.º 138); “Os filhos do rei pequenino e da grande rainha” (nota de campo n.º 140); “Todos no sofá” (nota de campo n.º 171); “Se eu fosse” (nota de campo n.º 173); “O Elefante da Dona Bibi” (nota de campo n.º 175); “A menina dos olhos ocupados” (nota de campo n.º 176); “Aqui estamos nós” (nota de campo n.º 181) e “Amor monstro” (nota de campo n.º 187).

A partir da leitura de histórias, as crianças começaram a interessar-se mais pelos livros e, conseqüentemente, começaram a criar as suas histórias, desenvolvendo a comunicação oral. Houve uma grande evolução nas propostas de atividades de criação de histórias (Intervenção e Planeamento – portefólio individual de estágio em JI, p. 30). A primeira vez que as crianças criaram uma história, através do tapete de histórias (nota de campo n.º 110), a estrutura das frases era pouco complexa e o vocabulário fraco e, por vezes, a história também tinha pouca conexão e pouca coerência. As histórias criadas foram:

**Grupo 1:** *“O João estava a jogar futebol. E o gatinho foi jogar à bola e ele foi atrás da bola. O João chutou a bola e depois o cão foi buscar a bola e rebentou a bola. A menina apareceu e também chutou a bola. Foram parar a uma floresta e encontraram a bola rebentada.”*

**Grupo 2:** *“A menina estava na escola a ler um livro. O menino brincou com o robô e estava a jogar a bola no recreio e o gato também queria, mas não podia porque estava na escola. E o carro na estrada levou o menino para casa.”*

**Grupo 3:** *“O menino que se chama Mateus foi para a praia brincar. A menina foi ter com o menino à praia e brincaram com a bola. O menino estava a jogar futebol e construiu um robô. Depois foi para casa dormir.”*

**Grupo 4:** *“O menino fez um robô. O robô fazia tudo o que o menino pedia. A família deu um carro e eles perderam a chave do carro. E o robô foi encontrar. A mãe e o pai construíram um carro. E o gatinho da família estava a brincar com a bola.”*

Este exercício teve benefícios em torno da linguagem e comunicação oral, embora as histórias que surgiram tivessem pouco conteúdo e frases pouco complexas. Por isso, propus outra atividade de criação de histórias que foi realizada em grande grupo (nota de campo n.º 189 e 191). Nesta atividade, as crianças construíram uma história, com sentido e com frases já mais complexas do que na atividade anterior. As histórias criadas foram:

*“Era uma vez um rapaz que se chamava João e que estava a dormir. Ele acordou e viu o seu golfinho, chamado Clara, no quarto dele. O golfinho tinha fome e o João deu-lhe comida. Depois pintou a cara com as pinturas dele. Ele ia para uma festa de Carnaval com o seu golfinho.”*

*Os filhos do João queriam ver como estava a rua. Foram à janela ver e encontraram o sol. Depois quiseram fazer barcos com garrafas. Brincaram com os brinquedos de bebé e montaram uma torre.*

*O João estava na festa a fazer bolhas e mudou para uma roupa azul e também pintou o cabelo. Depois da festa, o João foi para casa. Lá em casa, ele encontrou o filho Duarte dentro de uma caixa. O filho estava a esconder-se. O outro filho mais pequeno que se chamava Mike estava a brincar com a mãe, que se chamava Joana, no quintal da casa. Eles estavam a andar de trotinete. O João fez um desenho sobre o que tinha acontecido na festa e depois foram todos dormir porque já era tarde.*

*Vitória, vitória, acabou-se a nossa história. Com pozinhos de perlimpimpim, a nossa história chegou ao fim.”* (Atividade realizada em sala)

*“Há muito muito tempo um índio morava muito longe no planeta Terra, num castelo. Ele queria encontrar um livro mágico para fazer uma magia, para os maus se tornarem bons. Mas o livro estava escondido numa floresta encantada, em cima da árvore. Foi o duende verde que escondeu o livro para ele, só ele, ter os poderes mágicos. Ele queria ficar com os poderes todos e prender o índio na árvore.*

*Os Reis Magos apareceram e salvaram o índio. Cortaram as cordas, com uma faca. E o duende fugiu, mas deixou a chave do livro cair. Os super-heróis, que eram os Reis Magos, recuperaram os seus poderes e encontraram o duende. Fizeram um poder e transformaram o duende verde mau, num duende bom e ficaram todos amigos. Foram todos comer para a cozinha e fizeram uma grande festa.*

*História contada, história acabada, estamos de abalada.”* (Atividade realizada na Quinta Pedagógica dos Olivais, com o apoio de uma educadora)

Como se pode observar nestas duas histórias, acima apresentadas, as frases construídas já são mais complexas e toda a história tem um seguimento coeso, o que demonstra ideias mais coerentes e claras por parte das crianças.

A última proposta de atividade de criação de histórias teve um grande impacto no desenvolvimento da linguagem e comunicação oral das crianças e teve lugar na participação no “XV Concurso de Histórias Infantis” da Quinta Pedagógica dos Olivais (nota de campo n.º 193). Foi uma atividade muito prazerosa, realizada em sala, onde as crianças criaram uma história e ilustraram-na. Com esta atividade, as crianças mostraram ter desenvolvido a competência lexical, que inclui a capacidade de utilizar o vocabulário e conhecê-lo. Em paralelo, desenvolveram a competência pragmática, que corresponde ao conhecimento e aquisição das normas e regras de uso da língua. A história a concurso

ganhou o primeiro lugar. Ficámos muito felizes com esta conquista. A história criada foi então:

### ***“Um dia baralhado na quinta”***

*“Era uma vez... Um espantalho que abriu a cerca das ovelhas e as ovelhas começaram a fugir pela rua da Largada. As ovelhas foram ter com o burro e ele foi atrás das ovelhas. Todos juntos foram para o Largo da Fonte e pela Alameda das Oliveiras, encontraram os cães. O burro ajudou os cães a saírem do canil. O espantalho estava a soltar as três espécies das galinhas ao mesmo tempo. Estava uma grande confusão na quinta. O espantalho ainda foi soltar o cavalo e subiu para cima dele. Andaram pela rua Entre-Prados e soltaram as duas vacas. A preta e branca que dava leite e a castanha clara que dava carne. Depois apareceu um senhor que foi picado por uma aranha e transformou-se no homem-aranha. Entrou pela rua das Pegadas dos Animais e encontrou pegadas de cão, de vacas e de ovelhas.*

*Todas as cercas se partiram e o homem-aranha usou as suas teias para as montar. Depois, o homem pôs uma aranha em cada rua da quinta e as aranhas ajudaram-no a colocar os animais, de novo, nas suas casas.*

*Depois o homem-aranha prendeu o espantalho numa árvore e cuidou dos animais. Ele foi buscar um livro, leu ao espantalho e fez o espantalho tornar-se bom. O homem-aranha deu-lhe roupa para ele ficar quentinho. O espantalho e o homem-aranha ficaram a viver na quinta e a cuidar de todos os animais. Eles dormiam no lugar da biblioteca para saber contar histórias às crianças que visitavam a quinta*

*Vitória, vitória, acabou-se a nossa história. Com pozinhos de perlimpimpim a nossa história chegou ao fim. Bravo, bravo, bravíssimo!”*

Com todas estas atividades foi notório que as crianças desenvolveram a sua linguagem oral e, conseqüentemente, a comunicação, pois conseguiram comunicar as suas ideias, notando-se uma grande evolução de aprendizagens e desenvolvimento. Houve também algumas evidências de alargamento de vocabulário e da complexidade das construções frásicas, como já evidenciadas, com os exemplos anteriormente descritos.

É também muito importante referir que as famílias foram sempre incluídas neste processo, tendo tido conhecimento das diversas atividades através de fotografias e vídeos, que foram partilhados na plataforma *ChilDiary*.

A relação escola-família foi, então, fomentada através da partilha de atividades e as famílias foram também envolvidas neste processo de leitura. As crianças foram trazendo livros de casa, interessando-se pelos mesmos, bem como pela sua exploração.

As famílias ficaram também cada vez mais envolvidas, permitindo que os seus educandos/as levassem e partilhassem os seus livros com os colegas e com a equipa educativa, na escola. Seguem-se algumas notas de campo:

Nº	Local	Registo da observação	Tema
143	Sala	As crianças trouxeram livros de casa. Quiseram logo mostrar o que tinham trazido (...).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação escola-família</li> <li>• Leitura de histórias</li> </ul>
156	Sala	O SN trouxe uma história de casa. Chegou à sala e disse-me logo “Carolina, hoje trouxe a minha história, tens de ler” (...)	
180	Sala	A LA trouxe uma história de casa. Chegou à escola e disse “Carolina, hoje vou eu para a cadeira de histórias ler a minha história aos amigos” (...).	
199	Sala	A LA trouxe uma história pop-up e disse “Eu trouxe esta história, sem letras, para nós inventarmos uma” (...).	

A minha reflexão diária do dia 21 de janeiro de 2022, mostra como a área da biblioteca começou a ser mais utilizada pelas crianças: “A área da biblioteca não é uma área muito usada pelas crianças, mas esta semana, tenho visto mais crianças a envolverem-se com a leitura e com os livros. Penso que a minha iniciativa de as crianças trazerem livros de casa, resultou muito bem. Dou por mim a ver mais crianças a ler, a folhear os livros e a quererem ouvir mais histórias. A leitura de histórias e o envolvimento com os livros é muito importante logo desde tenra idade”.

Evidencio também os resultados do questionário realizado às famílias (Anexo G - portefólio individual de estágio em JI, p.178). É importante referir que, das vinte famílias existentes na sala, só oito responderam e participaram no questionário, pois a participação das famílias, neste contexto, é sempre incipiente.

Todos os que responderam mencionaram que a leitura de histórias era importante na vida escolar das crianças e que compram e leem histórias aos seus educandos/as. Dos oito que participaram, cinco disseram que a leitura de histórias parte do interesse dos seus filhos e filhas, mas ainda três mencionaram que a leitura feita em casa, parte tanto dos seus educandos/as, como dos próprios familiares. Em relação à compra de livros, três disseram que a compra parte só do adulto, dois disseram que a compra parte dos filhos/as e outros três disseram que a compra parte de ambas as partes.

Também os oito que participaram no questionário disseram que notam que os seus educandos/as gostam e têm interesse por livros. Três dos familiares disseram que esse interesse vem desde bebé, um diz que o interesse vem desde os dois anos, dois mencionaram que o interesse está presente desde os três anos e ainda um familiar afirma que o interesse começou apenas este ano. Houve um familiar que não respondeu a esta pergunta.

Todos os familiares dizem que os seus filhos e filhas falam, em casa, sobre os livros que ouvem na escola. Apesar de todos associarem importância à leitura de histórias e aos livros, três não responderam sobre que tipo de importância dão. Dois responderam que os livros desenvolvem a imaginação, um disse que faz compreender coisas novas, outro assegurou que serve para aprender as letras e ainda houve um que mencionou que os livros melhoram o vocabulário e fazem com que as crianças ganhem interesse pela leitura.

O objeto deste estudo passou também por perceber se o envolvimento com os livros influencia o gosto das crianças pela leitura de histórias. Posto isto, evidencio algumas notas de campo que demonstram como a leitura rotineira de histórias provocou, nas crianças, interesse pelos livros e pela leitura:

<b>Nº</b>	<b>Local</b>	<b>Registo da observação</b>	<b>Tema</b>
182	Sala	O SL pediu para ler o livro que eu tinha lido no momento anterior. Observei-o. O SL estava a lê-lo e estava muito envolvido com a história. Cantou até as músicas que costumamos cantar antes e depois de ler uma história.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento com os livros/histórias</li> </ul>
150	Sala	As crianças estavam a ler livros na área da biblioteca. Cada uma tinha um livro ao seu colo. Ouvia-se o RO a contar a história para ele próprio e a fazer vozes diferentes. A LE e a LA estavam a contar uma história a cada uma. O SN estava encostado a folhear o livro e a observá-lo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de histórias</li> <li>• Interação criança-criança</li> </ul>
179	Sala	A LA, a LE e a TT estão na área da biblioteca. Uma lê a história, folheando o livro, e as outras ouvem com muita atenção.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação oral</li> </ul>

A minha reflexão diária, do dia 8 de fevereiro de 2022, mostra também o interesse das crianças pela leitura e pelos livros: “Há mais crianças na área da biblioteca desde que

começámos a ler uma história por dia. Observo que leem histórias umas às outras e se envolvem com os livros e com as ilustrações dos mesmos, mantendo conversas benéficas para o seu desenvolvimento”.

Apresento agora algumas evidências, através de notas de campo, como todas estas atividades e envolvimento com a leitura e com os livros conseguiram criar aprendizagens e desenvolver nas crianças a sua linguagem e comunicação oral:

<b>Nº</b>	<b>Local</b>	<b>Registo da observação</b>	<b>Tema</b>
186	Recreio	Na parte da tarde, observei as crianças no recreio. Estavam a fazer uma construção e, a partir dela, contavam uma história. “Era uma vez uma casa que se partiu” – dizia a CA. “E depois vieram montar, os construtores (...)” – acrescentou a TA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem oral</li> <li>• Comunicação oral</li> </ul>
196	Sala	A LA e o SN estavam a ler histórias na área da biblioteca. Consegui perceber bem aquilo que estavam a dizer um ao outro (...)	
198	Sala	As crianças estão na área da biblioteca a ler. O MC, o GO, o MA, a CA e o DI. Contam histórias uns aos outros e o que dizem percebe-se muito bem. “Era uma vez...” – começou o GO. As outras crianças escutavam com atenção. “Agora é a minha vez de ler” – disse a CA. E continuavam na área da biblioteca.	

Também verifiquei que uma das missões do projeto educativo do agrupamento é “Diversificar a oferta educativa, tendo em conta as características individuais dos alunos, com vista à promoção do seu sucesso escolar e do seu desenvolvimento pessoal e social”, o que vai ao encontro da valorização do desenvolvimento individual de cada criança, respeitando o seu progresso pessoal. Em relação ao projeto curricular de grupo, o desenvolvimento da linguagem oral, bem como da comunicação oral e a importância da leitura de histórias, está bem expresso: “Usar a linguagem oral (...) conseguindo comunicar eficazmente” e “Envolver-se com os livros e com as histórias e compreender que a leitura é uma atividade que proporciona satisfação”.

Como podemos observar, através desta análise e discussão de resultados, as práticas desenvolvidas criaram aprendizagens e um desenvolvimento significativo nas crianças. O grupo, no geral, desenvolveu a sua linguagem e comunicação oral, alargou o vocabulário, passou a construir frases mais complexas e, conseqüentemente, começou a comunicar oralmente, de forma perceptível e mais completa. Como também já foi referido,

em JI, é imprescindível o apoio do/a educador/a e a sua atenção ao grupo, de modo a propor atividades ricas em aprendizagens e potenciadoras de um bom desenvolvimento integral das crianças. Para a educadora cooperante, ser educadora é “ser um motor para o desenvolvimento das crianças, dando-lhes estratégias e ferramentas para conseguirem desenvolver as diferentes áreas de desenvolvimento”, defendendo também que o JI “é um espaço de extrema importância para as crianças. É um espaço social diferente da família, onde eles aprendem a lidar com o outro, a gerir emoções e aprender regras sociais. Também é um local pensado e estruturado para criar situações de confronto e de desafio para que as crianças consigam desenvolver as suas competências a vários níveis”.

#### **4.4.1. Conclusões**

Depois da análise e discussão dos resultados é possível retomar aos objetivos anteriormente delineados: i) “Envolver o grupo com a leitura de histórias, promovendo o desenvolvimento da linguagem e da comunicação oral”; ii) “Criar oportunidades de comunicação oral”; iii) “Estimular a estruturação do pensamento criativo e consciência frásica”; iv) “Caracterizar o papel do/a educador/a na leitura de histórias”.

Relativamente ao primeiro objetivo, foi possível envolver o grupo com a leitura de histórias, promovendo o desenvolvimento da linguagem e da comunicação oral. Com a leitura de histórias foram surgindo novas atividades potenciadoras do desenvolvimento da linguagem. A leitura de histórias não só proporcionou um bom desenvolvimento da linguagem e comunicação oral, como fez com que as crianças se envolvessem mais com os livros e com a leitura. Também posso concluir que as crianças já não apresentam tantas dificuldades na sua comunicação, pois além de terem aumentado o seu vocabulário e terem passado a respeitar as normas de uso do conhecimento linguístico, mostraram que conseguiam falar e comunicar por iniciativa e vontade própria, contando novidades, histórias e coisas do seu interesse, intervindo nas conversas e nos momentos em grande grupo, conseguindo também introduzir novos temas durante as atividades propostas.

Seguindo para o segundo objetivo, foi também possível criar oportunidades de comunicação oral. As crianças comunicaram e participaram nas diversas propostas de atividades, desenvolvendo-se gradualmente. Segundo a educadora cooperante, e como já foi referido na análise e discussão dos resultados, com a própria leitura de histórias “(...)

o facto de ouvir novas palavras, novas construções frásicas, participar numa história e envolver-se nela, permite que a criança aumente o vocabulário, assimile novos sons e conheça a dinâmica de comunicar oralmente (...). A mesma afirma também que a própria interação com o grupo promove o desenvolvimento da linguagem e da comunicação oral. As diversas atividades que se foram desenvolvendo, como a criação de histórias e os jogos de rimas, foram oportunidades de comunicação oral que fizeram com que as crianças explorassem e aprendessem novas palavras e construíssem novas aprendizagens. Também segundo Papalia, Olds e Feldman (2001, p.323), “À medida que as crianças adquirem o domínio das palavras (...) tornam-se mais competentes na comunicação”.

O terceiro objetivo prende-se com a estimulação da estruturação do pensamento criativo e consciência frásica. Consoante a leitura de história desenvolvida com as crianças e através de todas as interações adulto-criança, bem como através de todas as atividades realizadas, as crianças passaram a construir frases mais complexas e perceptíveis na sua verbalização. A criatividade também foi desenvolvida aquando o contacto com diversas atividades, nomeadamente, na criação de histórias e envolvimento com os livros, como é demonstrado na apresentação e análise de resultados. O último objetivo está relacionado com o papel do educador/a na leitura de histórias. Um/a educador/a deve arranjar estratégias para ler histórias, para que elas promovam aprendizagens e contribuam para o desenvolvimento das crianças. Também a educadora afirma que um educador/a “deve promover diferentes atividades relacionadas com o desenvolvimento da linguagem”.

Em jeito de conclusão, as crianças mostraram evoluções na sua forma de comunicar e, por isso, consigo concluir também que se desenvolveram a nível da linguagem e comunicação oral. Isto leva-me a ter em conta que, neste estudo, todos os objetivos traçados foram concluídos e que, os mesmos, vão ao encontro das aprendizagens a promover que são fundamentais na educação pré-escolar e que estão explícitas nas OCEPE: “Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação”; “Usar a leitura (...) com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros”; Compreender que a leitura (...) são atividades que proporcionam prazer e satisfação”; “Estabelecer razões

personais para se envolver com a leitura (...) associadas ao seu valor e importância”;  
“Sentir-se competente e capaz de usar a leitura (...), mesmo que em formas muito iniciais  
e não convencionais” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.73).

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | " | | " |

Aprender sobre a educação de infância, para mim, é uma ampliação de conhecimentos e uma aprendizagem constante, uma vez que não é a minha primeira escolha para o futuro. Claro que, a área da educação é a minha área predileta. Mas ser professora, foi sempre aquilo que quis ser e esse objetivo já está alcançado. Contudo, sei também, que estar, neste momento, a acabar este mestrado, é uma nova conquista e uma ótima forma de adquirir outras aprendizagens que me servirão, certamente, no futuro, seja ele qual for.

A educação é essencialmente uma necessidade social. O objetivo tradicional da mesma é tornar aquele que aprende (criança ou jovem) “apropriado” para o mundo. A educação é, por isso, pensada como um processo que leva até a um fim. E, por isso, é que para mim é tão cativante. É um desafio. É um caminho que quero mesmo seguir.

Terminei mais um estágio na minha formação e, desta forma, mais uma nova realidade conheci. Este estágio proporcionou-me a oportunidade de contactar com um Jardim de Infância, inserido num bairro social, e fez-me perceber que é muito importante e gratificante trabalhar nos meios mais desfavorecidos. A lição que retiro deste estágio é que a felicidade constrói-se com o pouco que temos e dos bons momentos que passamos juntos.

Começo por salientar que, para além de todos os conhecimentos que adquiri em contexto teórico relativo às unidades curriculares que são indispensáveis, é essencial estar em contexto prático, que daqui a pouco tempo, vai ser o futuro e a minha vida profissional. Os estágios são necessários à formação e quanto mais tempo neles, melhor para o/a formando/a, pois ganha mais experiência e prática na área.

Posso dizer que todo o tempo que estive a estagiar foi muito importante. Comecei pela observação, em que estive mais distante das crianças e da equipa educativa, e depois passei para a intervenção, onde as relações adulto-criança e adulto-adulto se começaram a desenvolver. Foi um estágio muito benéfico dado que trabalhar com crianças é um grande desafio e, principalmente, no meio onde estive.

Admito que fiquei um bocadinho apreensiva quando me deparei com todos os cuidados e com todas as atividades que eram realizadas com as crianças. Adaptar-me à rotina não foi difícil, a maior dificuldade foi cumprir com os tempos estipulados pela organização socioeducativa. Rapidamente compreendi como e porque é que a rotina é

fundamental na educação de infância, não só pela sua importância, mas também pelo bem-estar que proporciona às crianças.

Arrisco-me a dizer que o jardim de infância inclui os anos essenciais na vida das crianças, não só na construção de conhecimentos, mas também no seu desenvolvimento enquanto seres sociais. É nestes anos que as crianças passam por uma fase de progresso e evolução, não só a nível da sua individualidade, mas enquanto seres pertencentes a uma sociedade dependente de regras e valores. Percebi também que o/a educador/a tem um papel fundamental enquanto promotor da descoberta, da construção de conhecimentos e do desenvolvimento de competências. Considero que tive muita sorte em trabalhar com este grupo de crianças e com esta equipa educativa, pois acabaram por me dar uma importante formação e preparação para o meu futuro.

A prática decorreu durante três meses e trouxe um contributo imenso na minha formação, tanto pessoal, como profissional. Recebi sempre um grande apoio de todos os elementos da comunidade escolar, salientando a minha educadora cooperante, que durante todo o estágio se mostrou disponível para me ajudar e, mais que isso, me deu um grande exemplo através das suas práticas pedagógicas. Acrescento ainda, que tive a oportunidade de acompanhar um grupo de crianças agitado, mas que sempre me aceitou e me viu como um “adulto de referência”, com o qual consegui desempenhar um trabalho, a meu ver, fantástico.

Dos muitos contributos que recebi ao longo do estágio, pude observar estratégias pedagógicas bastante interessantes e que para mim, são exemplos a seguir. Tive também uma noção das diferentes posturas que um/a educador/a deve assumir, perante situações distintas. Fui ainda prevenida, acerca da relação que devo estabelecer com as famílias e de que forma isso é crucial para que se desenvolva um bom trabalho com as crianças. Apesar de tudo, esta parte foi a que senti mais dificuldade porque, devido à pandemia covid-19, a relação com as famílias foi aquela que ficou mais condicionada, permitindo-me apenas ter contacto através de plataformas *on-line*.

Com o passar do tempo, fui pensando em criar atividades cada vez mais criativas e diversificadas, indo ao encontro dos interesses das crianças e pondo-as sempre no centro do processo de construção de conhecimentos. Com as minhas intervenções durante todo o estágio, julgo ter contribuído para que as crianças se tenham desenvolvido de forma

holística, tentando proporcionar-lhes momentos diversos e ricos em aprendizagens significativas. Também a minha relação com o grupo foi melhorando ao longo do tempo, o que contribuiu para que este estágio tenha resultado tão bem e tenha sido tão benéfico em prol do meu futuro.

Percebi que em educação de infância é importante que os/as educadores/as captem a atenção e o interesse das suas crianças, envolvendo-as numa experiência única que é a aprendizagem, devendo esta partir do interesse das mesmas. Por isso, desenvolvi um projeto, intitulado “Os cuidados com as plantas e com as árvores” (Anexo H - portefólio individual de estágio em JI, p.183), que foi muito significativo, tanto para as crianças, como para mim e para a equipa educativa. Consegui também envolver o meio e a escola com este projeto, que acabou por se tornar significativo para todos. As propostas de atividades que desenvolvi com as crianças, partiram sempre do interesse delas e da própria motivação. Senti que, não só o tema, como as atividades, seguiram um fio condutor, fazendo sentido para o grupo e para o seu desenvolvimento. Acrescento ainda que tentei que as atividades propostas fossem sempre muito motivadoras e, estrategicamente, promotoras de aprendizagens significativas.

A minha investigação-ação incidiu-se na promoção do desenvolvimento da linguagem oral e, conseqüentemente, da comunicação oral das crianças, através da leitura de histórias, pois observei que as dificuldades eram muitas na manipulação dos sons. As frases das crianças eram também pouco complexas e possuíam um vocabulário fraco, o que dificultava a comunicação, tanto com os adultos, como com os colegas. O envolvimento com os livros foi fulcral neste desenvolvimento. As crianças criaram bons hábitos de leitura, envolvendo também as famílias neste processo. A área da biblioteca foi também mais usada. Com todo este processo e desenvolvimento conseguimos ficar em primeiro lugar num concurso de histórias realizado pela câmara de Lisboa, através da Quinta Pedagógica dos Olivais. Foi muito enriquecedor e gratificante olhar, globalmente, para todo este processo.

Atualmente, a educação apresenta-se como um desafio, na medida em que deve dar resposta a uma grande diversidade de crianças, pelo que compete ao/à educador/a de infância compreender que, embora haja aspetos comuns na vida das crianças (fases típicas de crescimento físico e de desenvolvimento intelectual, por exemplo), cada uma delas é

única. Valorizar a individualidade de cada criança é muito importante, pois é nesta fase que as crianças começam a formar os seus conceitos e cada ação, vivenciada no ambiente educacional, é de grande contribuição para o processo de crescimento pessoal.

É na infância que se espera que a criança desenvolva a sua autonomia e que sinta o êxito desse investimento, construindo a base para o presente e aprendendo a viver no futuro. É, por isso, imprescindível que as oportunidades e as experiências sejam proporcionadas e incentivadas pelo/a educador/a. Um/a educador/a deve assumir, portanto, um papel de responsividade, o de alguém que “cuida”, garantindo respostas às necessidades básicas da criança e o de alguém que “educa”, proporcionando oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

É crucial que o/a educador/a conheça bem a criança, para que, em função daquilo que ela necessita, a consiga acompanhar, ajudar e compreender perante as suas decisões e atitudes. Cabe ao/a educador/a permitir o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer, para assim, conseguir proporcionar um bom ambiente educativo, de modo que as crianças superem as suas dificuldades e os desafios da vida, tornando-se, progressivamente, autónomas. Neste sentido, a autonomia deve ser trabalhada desde cedo para que a criança consiga satisfazer as suas necessidades básicas.

Posto isto, é muito importante que os/as educadores/as desenvolvam a autonomia das crianças de forma contínua, de maneira a criarem cidadãos capazes e confiantes na resolução de problemas e de situações do seu dia-a-dia. É importante que a criança tenha à sua disposição um ambiente educativo de qualidade, potenciador de aprendizagens e experiências e que seja desafiada, constantemente, para que desenvolva as suas capacidades e adquira novos conhecimentos.

Nos primeiros anos de vida, os relacionamentos estáveis, responsivos, estimulantes e ricos em experiências, resultam em benefícios para a aprendizagem, para o desenvolvimento e para a saúde física e mental das crianças. Garantir que as mesmas têm cuidadores adultos que, consistentemente, se dedicam a dar e receber interações responsivas, começando na infância, constitui a base para todas as aprendizagens que se seguem (Parente, s.d.).

É importante que no jardim de infância sejam proporcionadas, às crianças, oportunidades para explorarem e descobrirem tudo o que as rodeia, estimulando o seu

sentido de descoberta. Através do brincar e das próprias ações, as crianças comunicam com os/as adultos/as. Deste modo, ouvir as crianças é um processo com o qual um/a educador/a deve estar atento, pois utilizam inúmeros modos de expressar os seus pontos de vista e de comunicar as suas experiências. Observar, escutar, cuidar e criar oportunidades devem ser ações de um/a adulto/a responsivo, capaz de atender aos interesses e motivações das crianças, proporcionando aprendizagens significativas (Coelho & Vale, 2017).

Ser educador/a de infância não é, de todo, fácil. É ser exemplo, é ser um pilar para cada criança, é ser amigo/a. É ser capaz de tudo, mesmo daquilo que não se é capaz. É estar sempre atento/a ao que está à sua volta. É respeitar, compreender, cuidar e saber amar.

No final deste estágio e de toda a aprendizagem adquirida, consigo concluir que uma boa relação entre a criança e o/a educador/a é a “chave” para um sucesso de desenvolvimento e aprendizagens adquiridas pela própria criança, tornando-a capaz de se relacionar consigo mesma, com os outros e com o mundo. É muito importante que a criança leve consigo uma bagagem cheia de inúmeras experiências e aprendizagens significativas que a ajudem a enfrentar os desafios que surgirão na sua vida. Agora, depois de um longo desafio e de uma agradável caminhada sobre o estágio em jardim de infância, também a bagagem de aprendizagens que levo é, visivelmente, maior e gratificante. Ser educador/a é uma profissão que exige muita sabedoria, respeito e principalmente dedicação, mas, essencialmente, é preciso veicular alegria e valores, mantendo uma constante amizade com as crianças. Com tudo o que descrevi, posso dizer que sinto que, acima de tudo, ser educadora, é um trabalho gratificante que me faz sentir feliz e realizada.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

|| '' | | ''

No final do Relatório e de todo o processo de construção do mesmo e da minha profissionalidade, considero que está explícito o resultado de três meses de estágio em JI com vista numa investigação-ação que foi desenvolvida com base numa das mais importantes aquisições durante a infância: o desenvolvimento da linguagem e comunicação oral.

Considero que consegui criar e levar ao grupo e a todas as crianças momentos de aprendizagem e desenvolvimento. Criei momentos de comunicação entre as crianças e entre as crianças e os adultos, despertando interesse e motivação para novas atividades, novos temas, novas conversas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de cada criança.

Olhando, de um modo geral, para todo o processo e caminho percorrido, sempre com a ajuda e apoio da orientadora, da educadora cooperante e da auxiliar da sala, consigo concluir que contribuí para o sucesso das crianças, tanto a nível pessoal, como social. Reflito que o estudo que realizei foi muito pertinente na vida das crianças, pois a linguagem e a comunicação são essenciais ao ser humano e são fundamentais na vivência quotidiana. A leitura de histórias revelou ser a “chave” essencial para que cada criança sentisse motivação, interesse e desejo em relacionar-se com os outros, em ler e explorar os livros de forma natural e voluntária e, conseqüentemente, em desenvolver-se ao nível da linguagem e comunicação oral.

Os resultados, apresentados no ponto 4.4 deste Relatório, permitem verificar o contributo da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem e comunicação oral, bem como no aumento do vocabulário, na estimulação da criatividade, na construção da autoestima e no desenvolvimento do pensamento criativo e consciência frásica de um grupo heterogéneo de crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, cujas dificuldades se prendiam com a comunicação e com a explicitação de ideias. Foi uma investigação que não só contribuiu para o desenvolvimento das crianças, como contribuiu para uma reflexão pessoal, tanto da minha parte, como da parte da educadora cooperante que partilhou qual era o seu papel no âmbito da leitura de histórias.

Foi bastante visível e notória a grande evolução que houve, relativamente à comunicação e ao interesse pelos livros, a maioria das vezes observada durante as brincadeiras autónomas nas áreas da sala e nos momentos em grande grupo, onde as

crianças partilhavam acontecimentos e interesses. Durante o período de estágio, poderia ter inovado e diversificado algumas propostas que realizei, mas decidi continua-lo, em regime de voluntariado e o facto de ter continuado com o grupo até ao final do ano letivo, fez com que conseguisse proporcionar novas atividades e experiências, criando, assim, um grande impacto na aquisição e construção de novos conhecimentos e aprendizagens.

Este estágio, que decidi prolongar, como referi anteriormente, contribuiu bastante para o meu crescimento pessoal e profissional. Decidi ficar e acompanhar o grupo para adquirir novos conhecimentos e para estar perto das crianças que tanto me acarinharam e me fizeram perceber que, de certa forma, eu era um elemento importante na sala. O facto de ter estagiado em contexto de bairro social, com diferentes realidades, fez com que eu aprendesse imenso. Presenciei diversas situações sociais, novas vivências e, principalmente, conquistei muitos valores pessoais que me fizeram crescer e refletir sobre o significado da profissão e da vida.

Posto isto e depois de ter realizado este estudo, percebi que, acima de tudo, o/a educador/a deve ser um adulto atento e estimulador. Através dos interesses, motivações e/ou até mesmo de dificuldades das crianças, os/as educadores/as conseguem propor atividades e incitar novas vivências que promovem aprendizagens significativas e contribuem para o desenvolvimento. A educadora cooperante afirmou também que “é muito importante estar atento a sinais vindos do grupo, de conquistas ou dificuldades (...), aproveitando para criar momentos de aprendizagem”.

Por fim, concluo que ter realizado este estágio e voluntariado foi bastante enriquecedor. Consegui relacionar as minhas intenções para a ação com a investigação-ação que realizei, permitindo-me concretizar um estudo motivador e que gerou aprendizagens e desenvolvimento nas crianças. Também a construção deste Relatório, foi muito importante e preparatória para um futuro na área da educação de infância.

A minha formação inicial pode estar a chegar ao fim, mas sei que é muito importante continuar a estar disposta para aprender e adquirir diversas formações, que me vão permitir renovar os meus conhecimentos. Assim, vou ter sempre a oportunidade de ser uma melhor educadora e de proporcionar, às crianças, um ambiente rico, pedagógico e educativo, facilitador e promotor de aprendizagens, que me fazem progredir a nível profissional e me preenchem, emocionalmente, a nível pessoal.

## 7. REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Edições ASA.
- Aguiar, V. T (2001). Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores. *Belo horizonte: formato Editorial*, 51-65.
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Araújo, C. S. (2019). Desenvolvimento da linguagem da criança no jardim de infância. *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas*, 243-254.
- Barreto, L., Silva, N., & Melo, S. (2010). A influência dos contos infantis no desenvolvimento da linguagem infantil. *Revista scientific magazine*.
- Barros, R. D. C., & Fiamenghi Jr, G. A. (2007). Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12, 1267-1276.
- Baumfield, V., Hall, E., & Wall, K. (2008). *Action research in the classroom*. Londres: Sage Publications.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brandão, C., & Ribeiro, J. E. M. (2018). A importância do contexto na investigação qualitativa. *Psi Divers Saúde*, 7(1), 169-173.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2003). *A criança dos 3 aos 6 anos, o desenvolvimento emocional e do comportamento*. Editorial Presença.
- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e concepções subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20 (21), 141-159.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Coelho, J. (2019). *Contar histórias infantis: Um sem-fim de possibilidades!*. Disponível em: <https://noticias.externatochampagnat.pt/wordpress/2019/08/contar-historias-infantis/>.
- Cohen, L., & Manion, L. (1980). *Research methods in education*. Croom Helm.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Esteves, A. J. (2001). A investigação-acção. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 251-278). Edições Afrontamento.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (2.<sup>a</sup> Ed). Monitor.
- Fontes, M. J. D. O., & Cardoso-Martins, C. (2004). Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 83-94.
- Fortin, M. (1996). *O processo de Investigação: da concepção à realização*. Lusociência.
- Fredericks, L. (1997). *Developing Literacy Skills Through Storytelling*. The Resource Connection: <https://www.ecu.edu/cslib/trc/upload/Developing-Literacy-Skills-Through-Storytelling-2.pdf>.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Ministério da Educação.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6<sup>o</sup>Edição.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, Á. F. B., & Júnior, N. F. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Evidência*, 7(7), 237-250.
- Kemmis, S. (2007). Action research. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidencebased practice* (pp.167-180). Sage Publications.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Como planificar la investigación-accion*. Editorial Laertes.
- Lima, M. (2021). *A importância da leitura de Histórias no pré-escolar*. Disponível em: <https://uptokids.pt/educacao/a-importancia-da-leitura-de-historias-no-pre-escolar/>.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 109-140). Porto Editora.

- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim de Infância*. Asa Editores.
- Machado, H. S., Silva, S. M. P., & Silva, J. E. (2021). Desenvolvimento infantil, educação e primeira infância: Histórias infantis como alternativa pedagógica. *Research, Society and Development*, 10(7).
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Massoni, L. F. H. (2018). Ilustrações em livros infantis: alguns apontamentos. *DAPesquisa*, 7(9), 121-129.
- Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, 22(1), 95-108.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. 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.
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas CIAIQ*, v.3. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22 (37), 7-32.
- Nascimento, C. P., Anjos, M. B. D., & Vasconcelos, S. M. R. D. (2018). Pesquisa-Ação E Triangulação Metodológica Na Investigação De Percepções De Um Grupo De Alunos Da Educação Básica Sobre O Ambiente. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 20.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. (8.ª Ed). McGraw-Hill.
- Pereira, Í., & Viana, F. (2003). *Aspetos da Didática da Vertente Oral da Língua Materna no Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões*. Universidade do Minho.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Eds.), *Reflectir e investigar sobre a própria prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.

- Portugal, G. (2008). Relatório do estudo: *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar?. *Exedra: Revista Científica*, (1), 9-24.
- Rigolet, S. A. (2000). *Os três P - Precoce, Progressivo, Positivo. Comunicação e Linguagem para uma plena expressão*. Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças. Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto Editora.
- Rodrigues, I. C. F. D. S., Conceição, C. L. B., & Corrêa, S. T. (2021). Contar histórias e mediar leituras: encantar a favor da vida e das aprendizagens. *Editora Chefe*, 73.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* (71). *Ministério da Educação – DGIDC*.
- Sarmiento, T., & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches.... *Humanidades & Inovação*, 4(1).
- Sasso, E. C. (2007). A linguagem oral e escrita na educação infantil: contribuições da análise experimental do comportamento da releitura dos objetos. *Psicologia*, 1-12.
- Silva, C. (s.d.). *A importância de contar histórias para as crianças*. Disponível em: <http://www.profala.com/artigopsicopedagogia5.htm>.
- Silva, C. R., Gobbi, B. C., & Simão, A. A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais & Agroindustriais* 7(1), 70-78.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf).
- Sim-Sim, I. (2002). *Desenvolver a Linguagem , Aprender a Língua*. Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo, cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Travassos, M. (2021). *Incentivar a leitura das crianças- como, porquê, para quê e quando?*. Disponível em: <https://uptokids.pt/desenvolvimento/incentivar-a-leitura-das-criancas-como-porque-para-que-e-quando/>.
- Vosgerau, D. S. R., Pocrifka, D. H., & Simonian, M. (2016). Etapas da análise de conteúdo complementadas por ciclos de codificação: possibilidades a partir do uso de software de análise qualitativa de dados. In Costa, A. P., Castro, P. A., Sá, S. O., Carvalho, J. L., Souza, F. N., & Souza, D. N. (Eds.), *Ata do 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa* (pp. 789-798). Investigação Qualitativa em Educação.