



O CONTRIBUTO DAS HISTÓRIAS EM CRIANÇAS COM IDADES PRÉ-ESCOLAR

Andreia Ferreira

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

2024-2025



O CONTRIBUTO DAS HISTÓRIAS EM CRIANÇAS COM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Andreia Ferreira

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

Orientador: Carla Sousa

Júri

Presidente: Professor Doutor Tiago Tempera

Arguente: Professora Doutora Otília Sousa

Orientador: Professora Doutora Carla Sousa

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

Agradecimentos

Olho para a reta final deste meu percurso acadêmico como o concretizar de um objetivo de vida – tornar-me Educadora de Infância. Contudo, não posso deixar passar em claro o meu enorme agradecimento a todos aqueles que comigo caminharam e me incentivaram a nunca desistir, mesmo que isso me passasse pela cabeça. Foi um percurso difícil, dado que trabalho ao mesmo tempo que estudo e muitos foram os conselhos que me deram e que me motivaram a continuar com determinação, empenho e resiliência, qualidades estas que valorizo muito. Assim, com um olhar especial, quero agradecer...

... aos meus pais, que sempre apoiaram todas as minhas intenções e se mostram sempre disponíveis para o que der e vier; que compreendem e me tentam mostrar a realidade das responsabilidades que acarreta um adulto e me incentivam a ser melhor a cada dia;

... ao Hugo, que me colocou o “bichinho” e me mostrou que a Educação era, sem sombra de dúvidas, o caminho a seguir. Se sou Educadora de Infância é graças a este rapaz que me fez ver a mais nobre profissão e me encaminhou quando precisava de me decidir profissionalmente;

... ao Bruno, que acompanhou a minha jornada desde o início e que sempre se orgulhou das minhas conquistas. Somos o complemento um do outro, aquilo que um sonha, o outro motiva e incentiva diariamente para que seja concretizado;

... à minha parceira Jéssica que caminhou comigo desde o início e eu com ela. Dividimos muitas horas a fazer trabalhos e a contar histórias e somos umas sortudas por nos termos uma à outra;

... aos meus avós que me acompanham condicionalmente em tudo e contam a mais bela história de amor e superação;

... aos amigos da minha vida que me proporcionaram as melhores risas e as melhores distrações à realidade;

... à Tânia e à Paula que sempre tiveram paciência e disponibilidade para me passarem todos os seus melhores ensinamentos para me tornar numa profissional à altura;

... a todas as crianças com as quais cruzei caminho e que tanto me fizeram aprender e a refletir sobre a minha prática enquanto futura Educadora de Infância. Ter esta nobre profissão é ter nas mãos a responsabilidade diária de formar cidadãos participativos, felizes, capazes de tudo e com capacidades e habilidades próprias. São e foram incríveis!

... aos professores que partilharam os seus ensinamentos comigo e à professora orientadora Carla, obrigada pela dedicação em me tornar capaz de percorrer e exercer esta profissão de forma consciente e conhecedora das suas realidades.

A todos, um enorme obrigada!

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com vista ao seguimento da Prática Profissional Supervisionada II, em contexto de jardim de infância, num grupo de vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

Neste relatório, será evidenciado a partilha e exposição das situações experienciadas no decorrer de toda a prática, durante, sensivelmente, quatro meses e de forma refletida, crítica e fundamentada. Em anexo, surge o portfólio de aprendizagem onde consta todas as reflexões semanais, os registos das notas de campo e as planificações de todas as atividades. Assim, o mesmo adquire uma natureza investigativa, centrando-se no contributo das histórias nas crianças do contexto acima mencionado, tendo como objetivos centrais perceber a importância dos livros na leitura de histórias, conhecer os hábitos leitores das crianças e compreender as conceções da educadora e dos encarregados de educação acerca desta temática e da sua relevância na promoção de aprendizagens nas suas crianças.

Trata-se de uma investigação assente no estudo de caso, de cariz qualitativo, que recorre a diversos instrumentos e técnica de recolha de dados, nomeadamente, a análise bibliográfica, a observação direta e indireta, a entrevista à educadora cooperante e às crianças do contexto e o inquérito por questionário aos encarregados de educação.

Os resultados desta investigação revelam que a escuta de histórias é uma prática enraizada no quotidiano das crianças, mediada pela família e pela educadora. No entanto, a sua exploração autónoma encontra-se em fase emergente. A família demonstra ter conhecimento dos benefícios da leitura de histórias no processo de ensino-aprendizagem das crianças, todavia, reconhecem que a frequência com que praticam a leitura fica, por vezes, aquém das expectativas. A educadora revela que o momento da leitura e exploração de histórias é benéfico para o fortalecimento do vínculo afetivo e do desenvolvimento interal das crianças.

Palavras-chave: Pré-Escolar; Leitura de histórias; Hábitos leitores; Formação Profissional

Abstract

This report was prepared within the scope of the Master's Degree in Preschool Education, with a view to monitoring Supervised Professional Practice II, in a kindergarten context, in a group of twenty-four children aged between three and four years old.

This report will highlight the sharing and presentation of situations experienced throughout the practice, over approximately four months, in a reflective, critical and well-founded manner. Attached is the learning portfolio containing all weekly reflections, field notes and plans for all activities. Thus, it acquires an investigative nature, focusing on the contribution of reading/storytelling in children in the aforementioned context, with the central objectives of understanding the importance of books in reading stories, knowing children's reading habits and understanding the conceptions of the educator and those responsible for this topic and its relevance in promoting learning in their children.

This is a case study-based investigation, of a qualitative nature, where I used several instruments and data collection techniques, namely, bibliographic analysis, direct and indirect observation, interviews with the cooperating educator and the children in the context, and a questionnaire survey of guardians.

The results of this research reveal that listening to stories is a practice rooted in children's daily lives, mediated by the family and the teacher. However, its autonomous exploration is in an emerging phase. The family demonstrates that they are aware of the benefits of reading stories in the children's teaching-learning process, however, they recognize that the frequency with which they practice the habit of reading sometimes falls short of expectations. The educator reveals that the moment of reading and exploring stories is beneficial for strengthening the emotional bond and the integral development of children.

Keywords: Preschool; Reading stories; Reading habits; Professional Training

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	3
1.1. Caracterização do meio envolvente	4
1.2. Caracterização do contexto socioeducativo	4
1.3. Caracterização da equipa educativa	6
1.4. Caracterização do ambiente educativo	7
1.5. Caracterização do grupo de crianças.....	10
1.6. Caracterização das famílias.....	12
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	14
2.1. Intenções para a ação	15
2.2. Processo de intervenção da PPS	19
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	21
3.1. Identificação da problemática	22
3.2. Revisão da literatura	23
3.2.1. Definição de literatura para a Infância	23
3.2.2. A importância das histórias na Educação Pré-Escolar.....	25
3.2.3. O papel do/a educador/a de infância	29
3.2.4. O papel da família	32
3.2.5. A relação da criança com as histórias	33
3.3. Roteiro Metodológico e Ético.....	35
3.4. Apresentação e discussão de resultados.....	38
3.4.1. Análise de dados da entrevista às crianças.....	38
3.4.2. Análise de dados da entrevista às famílias	40
3.4.3. Análise de dados da entrevista à educadora cooperante	47
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA.....	50
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	55

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
ANEXOS	63
Anexo A: Tabela de interesses das crianças	64
Anexo B: Portfólio da Criança.....	67
Anexo C: Consentimento informado para captura de imagens	86
Anexo D: Consentimento informado para a realização do Portfólio da Criança.....	87
Anexo E: Guião da entrevista realizada à educadora cooperante	98
Anexo F: Entrevista realizada à educadora cooperante	100
Anexo G: Entrevistas realizadas às crianças.....	105
Anexo H: Inquérito por questionário realizado às famílias	114
Anexo I: Categorização da entrevista à educadora cooperante	116

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: <i>Costuma ler/contar histórias à/ao sua/seu filha/o?</i>	41
Gráfico 2: <i>Com que frequência costuma ler/contar histórias?</i>	42
Gráfico 3: <i>Costuma comprar livros para a/o sua/seu filha/o?</i>	43
Gráfico 4: <i>Qual é o critério que utiliza para comprar os livros?</i>	44
Gráfico 5: <i>Com que frequência compra livros para a/o sua/seu filha/o?</i>	45
Gráfico 6: <i>A/O sua/seu filha/o pede-lhe para ler/contar histórias?</i>	45
Gráfico 7: <i>Promove algum tipo de atividades pré e pós leitura?</i>	47

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Rotinas da sala de 3 anos	8
---	---

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, inserido no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Visa a partilha e exposição de situações experienciadas no decorrer da Prática Profissional Supervisionada, em contexto de jardim de infância, ilustrando e fundamentando a ação pedagógica e expondo a reflexão e autoavaliação da intervenção.

Tem como temática *O contributo das histórias em crianças com idade pré-escolar*, desenvolvida e investigada com um grupo de vinte e quatro crianças pertencentes à sala onde decorreu a minha Prática Profissional Supervisionada II. O uso de histórias, nesta faixa etária, é crucial para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social. Através das histórias, as crianças desenvolvem diversas competências como a linguagem oral, a atenção, a memória, a criatividade e o pensamento, além de começarem a compreender a estrutura da narrativa e algumas competências fundamentais para a iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita (Morais & Silva, 2014).

Este relatório encontra-se dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo – Caracterização de uma ação educativa contextualizada – caracterizo o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa e o ambiente educativo, o grupo de crianças e as suas respetivas famílias. No segundo capítulo – Análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância – exponho as minhas intenções educativas para a ação, quer com as crianças, com a equipa educativa, como com as famílias e, posteriormente, relato todo o processo de intervenção neste contexto. No terceiro capítulo – Investigação em Jardim de Infância – identifico e fundamento a problemática em estudo, faço alguma revisão da literatura sobre o mesmo, exponho o roteiro metodológico e ético e, posteriormente, apresento e discuto dos dados recolhidos. No quarto capítulo – Construção da profissionalidade docente como educadora de infância – reflito e fundamento potencialidades e fragilidades da minha prática profissional e exponho ambições para implementar futuramente. Por fim, no quinto capítulo, apresento as considerações finais, onde faço um balanço sobre o meu percurso ao longo destes cinco anos de formação profissional.

No fim deste relatório, anexados, encontram-se documentos que sustentam as informações mencionadas no decorrer do mesmo.

1. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

Neste primeiro capítulo, apresento a caracterização do contexto socioeducativo onde decorreu a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), abordando, nomeadamente, o meio envolvente, a organização socioeducativa, a equipa educativa, o grupo de crianças e as suas rotinas e, por último, as famílias.

1.1. Caracterização do meio envolvente

Atentamente, observei o meio ao redor do contexto educativo onde decorreu a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), na valência de Jardim de Infância, uma vez que as características económicas, sociais, físicas e culturais do mesmo levam por parte do encarregado de educação a optar por um ou por outro estabelecimento educativo. Como tal, o meio no qual as crianças se inserem é crucial para o seu envolvimento na sociedade, principalmente para o seu contexto social e cultural. Através destas influências (sociais e culturais), a criança molda o seu desenvolvimento (Cardona, 2011).

A instituição onde decorreu a minha Prática Profissional Supervisionada II é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada numa freguesia da Área Metropolitana de Lisboa. É uma freguesia em constante desenvolvimento e, com os consideráveis aumentos demográfico e urbanístico, houve a necessidade de evoluir nas atividades do setor secundário e terciário, que empregam crescentemente residentes ativos (Projeto Educativo, 2022). Nesta freguesia podemos contar com vários Jardins de Infância, Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma Escola do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e uma Escola Secundária. Podemos ainda observar várias mercearias e supermercados, lojas de comércio local, Centros de Estudos, Farmácias, uma Esquadra da Polícia de Segurança Pública (PSP), muitos espaços verdes, alguns parques infantis e ainda um Conservatório de Música.

1.2. Caracterização do contexto socioeducativo

O contexto socioeducativo onde decorre a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) teve a sua génese nos anos 50, em Moçambique, com o objetivo de dar resposta às necessidades das crianças mais carenciadas. Chegou à atual freguesia na década de 70, com a valência de ATL (Atividades de Tempos Livres). Mais

tarde, através do esforço e dedicação dos funcionários e voluntários, passou a contemplar a valência de Jardim de Infância e, na década de 80, foi lançada a primeira pedra para a construção da atual sede. Terminada a construção desta Organização Educativa, foi possível iniciar o seu funcionamento abrangendo a valência de Creche e de Berçário. Regressando à atualidade, esta Organização Educativa abrange as valências de Berçário, Creche, Jardim de Infância e conta ainda com prestações de serviços em escolas da rede pública com ATL (Atividades de Tempos Livres), AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família) e com AEC (Atividades Extracurriculares). Para além disto, dentro desta instituição, pode-se ainda aceder a serviços de Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Psicologia.

Esta instituição possui pelos seus quatro pisos: uma receção, uma secretaria, uma sala de convívio para funcionários, duas casas de banho para deficientes, um elevador para transportar refeições, um elevador para pessoas com mobilidade reduzida, um ginásio, quatro casas de banho, quatro arrecadações, uma lavandaria, um gabinete de psicologia, um gabinete para terapias, três espaços de arrumação, um jardim, cinco salas de Jardim de Infância, três salas de Creche, uma sala de Berçário, uma cozinha, três refeitório, uma sala de reuniões, três recreios e uma sala para a Direção (Projeto Educativo, 2022).

Dado que a respetiva Organização Educativa abrange, na sua sede, crianças com idades compreendidas entre os três meses e os 6 anos, importa realçar que todas as salas que acolhem estas crianças estão preparadas para as receber. Na valência de Jardim de Infância, a Instituição dispõe de quatro salas: uma sala para crianças com 3 anos, duas salas para crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos e uma sala para crianças com 5 anos.

De acordo com o Projeto Educativo (2022), a Instituição baseia-se nalguns princípios fundamentais para a formação e educação das suas crianças, como os da dimensão pessoal, da aquisição harmoniosa de conhecimento e da preparação para a cidadania. Para isso, são proporcionadas atividades pedagógicas às crianças que despertem os seus interesses e que resultarão numa aquisição de conhecimentos e num desenvolvimento harmonioso em todas as Áreas de Conteúdos.

Ao nível das metodologias de trabalho, a Instituição assenta numa estratégia permanente de atividades diversificadas e desenvolvidas criteriosamente conforme as situações de ensino-aprendizagem e consoante as metas e objetivos predefinidos. Segundo o Projeto Educativo (2022), a criança poderá questionar, pensar e construir aprendizagens.

Intitulado “Viva a amizade!”, o Projeto Educativo pretende promover uma consciência de si próprio, dos outros e do mundo que o rodeia, fomentando os direitos humanos e todas as diferenças que envolvam um ser humano, sensibilizando a criança para a inclusão, solidariedade e para a sua valorização. Como tal, e indo de encontro ao título do projeto, coloca-se em prática o conhecimento e o desenvolvimento de alguns valores como a amizade, a solidariedade, o respeito e a tolerância. Estes valores são postos em prática numa educação consciencializada acerca das emoções e da diversidade cultural, através do brincar e do jogo.

Para finalizar, pretende-se com o Projeto Educativo que as crianças tenham cada vez mais um papel ativo na sociedade, que sejam portadoras da sua própria opinião, que adquiram valores solidários e que consciencializem os valores da amizade e do respeito por si e pelo outro.

1.3. Caracterização da equipa educativa

Nesta Organização Educativa, a equipa educativa está distribuída pelos seguintes elementos: sete elementos da Direção (quatro efetivos e três suplentes), três elementos do Conselho Fiscal, três elementos da Assembleia Geral, oito Educadoras, dezasseis Auxiliares de Ação Educativa, quatro elementos Administrativos, dois elementos Rececionistas, três elementos para a limpeza, quatro cozinheiras, setenta e cinco elementos para os serviços prestados às escolas da rede pública (AEC, AAAF e ATL), uma Psicóloga, uma Terapeuta da Fala e uma Terapeuta Ocupacional.

A equipa educativa da sala onde decorre a minha Prática Profissional Supervisionada II é constituída por uma Educadora e uma Auxiliar de Ação Educativa. A Educadora tem como formação académica uma Licenciatura com Mestrado integrado em Educação Pré-Escolar, concluído antes do tratado de Bolonha, e exerce funções na

Instituição há quinze anos, no entanto, já conta com mais anos de exercício noutra instituição. Já a Auxiliar de Ação Educativa exerce a sua função há cerca de trinta anos.

A Educadora acompanha o grupo desde o Berçário até ao Jardim de Infância, independentemente da sua transição entre salas. Por sua vez, através de conversas informais e indo ao encontro da informação contida no Projeto Educativo, constatei que existe um sistema mensal de rotatividade de horários entre as Auxiliares de Ação Educativa da Instituição, enquanto o horário das Educadoras se mantém fixo. Relativamente às reuniões, tanto para as Educadoras como para as Auxiliares de Ação Educativas, segundo conversas informais com a educadora e com a auxiliar, são feitas sempre que necessário com o objetivo de resolver qualquer tipo de assunto que seja problemático num determinado momento ou então para que sejam dadas informações.

1.4. Caracterização do ambiente educativo

Relativamente ao ambiente educativo em Jardim de Infância, esta Organização Educativa dispõe de vários espaços: quatro salas de atividades, sendo uma delas para crianças com 3 anos, duas para crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos e outra sala para crianças com 5 anos e; uma casa de banho para crianças com idades entre os 3 e os 5 anos, com cinco sanitas, cinco lavatórios, uma base de duche e dois armários para produtos e materiais de limpeza.

No que diz respeito aos espaços exteriores, constata-se que as crianças da sala onde decorre a minha Prática Profissional Supervisionada II podem usufruir de dois recreios, um interior e outro exterior. Os dois recreios situam-se junto à sala de atividades, sendo que para irem ao recreio exterior, têm de entrar no recreio interior. No recreio interior, onde é feito acolhimento das crianças desta valência, as mesmas podem brincar com diversos brinquedos didáticos que se inserem na área da garagem, da casinha e das bonecas, e podem ler livros e fazer construções com as devidas peças. No recreio exterior, as crianças têm oportunidade de brincar livremente num espaço amplo ou então na zona que contém um parque infantil também com jogos e diversões desenhadas no pavimento antiderrapante.

A rotina da refeição destas crianças é realizada na sala de atividades, dado que, em virtude da hora de refeição ser comum às quatro salas de Jardim de Infância, o

refeitório não tem condições, nem tamanho, para albergar todas as crianças desta valência. Assim, apenas a sala dos 5 anos realiza a rotina da refeição no refeitório, dado que é a sala mais afastada do mesmo e devido ao facto de haver a necessidade de subir escadas para a mesma.

O ambiente educativo é considerado por Silva et. al (2016) “como um contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et. al, 2016, p. 6). O espaço é, segundo Bruner (1999), uma comunidade de aprendizagem onde as crianças descobrem, em conjunto, como funciona a mente, a imaginação e o uso dos materiais. Assim, cabe ao/à Educador/a organizar um ambiente educativo que vá ao encontro dos interesses e necessidades do grupo e seja refletido, sempre que necessário, as oportunidades educativas que possa proporcionar.

A sala de atividades dos 3 anos está organizada em diferentes áreas: a área da casinha, a biblioteca, a área da garagem, a área dos jogos, a área das construções, a área das artes plásticas e a área do tapete. Todas as áreas estão enriquecidas com diversos materiais, sendo que a área do tapete é a zona onde é feita a rotina do acolhimento e onde as crianças podem brincar com as peças de construção ou com os carros.

Relativamente à organização do tempo, este está organizado de forma simples e sem sobrepor as atividades elaboradas com a Educadora e de Enriquecimento Curricular. Segundo Silva et. al (2016), as rotinas devem ser estipuladas e planeadas pelo/a Educador/a, reconhecidas pelas crianças e de forma a dar resposta aos interesses e necessidades do grupo, respeitando, logicamente, o ritmo de aprendizagem de cada um. Assim, as rotinas da presente sala estão organizadas da seguinte forma:

Tabela 1

Rotinas da Sala de 3 anos

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
7:30 9:30	Receção / Acolhimento	Receção / Acolhimento	Receção / Acolhimento	Receção / Acolhimento	Receção / Acolhimento
9:30 10:00	Acolhimento / Canção do Bom dia,	Atividade de Expressão Musical	Acolhimento / Canção do Bom dia,	Acolhimento / Canção do Bom dia,	Acolhimento / Canção do Bom dia,

	marcação de presenças e do tempo, conversa de grupo / Higiene		marcação de presenças e do tempo, conversa de grupo / Higiene	marcação de presenças e do tempo, conversa de grupo / Higiene	marcação de presenças e do tempo, conversa de grupo / Higiene
10:00 10:30	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Aula de Inglês
10:30 11:30					Atividade de Expressão Motora
11:30 11:45	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
11:45 12:30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
12:30 12:45	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
12:45 15:30	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
15:30 15:45	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
15:30 16:30	Brincadeira livre	Judo Brincadeira livre	Brincadeira livre	Judo Brincadeira livre	Dança Brincadeira livre
15:45 16:30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
16:30 17:00	Atividades de mesa	Atividades de mesa	Atividades de mesa	Atividades de mesa	Atividades de mesa
17:00 19:00	Higiene/ Atividades livres / Fecho	Higiene/ Atividades livres / Fecho	Higiene/ Atividades livres / Fecho	Higiene/ Atividades livres / Fecho	Higiene/ Atividades livres / Fecho

Como se pode constatar na Tabela 1, a rotina do Acolhimento é feita até às nove horas e trinta minutos. Os familiares podem entregar a criança e conversar com a Educadora e Auxiliares de Ação Educativa no recreio. Passadas as nove horas e trinta minutos, o portão fecha e as famílias aguardam na recepção da Instituição a chegada de uma responsável para entregar a criança. A partir desta hora, a Educadora pede que as crianças arrumem a sala e que se sentem nos seus lugares à mesa para beberem água. De seguida, sentam-se no tapete para iniciar a rotina inicial do dia com a Educadora, cantando as canções de saudação, marcando as presenças, verificando o estado do tempo e identificando o responsável do dia e as atividades a realizar. Após estes momentos,

iniciam as atividades orientadas, a atividade de expressão motora, a aula de inglês e a atividade de expressão musical. Seguindo a tabela referida anteriormente, seguem as rotinas de higiene, a refeição, o repouso, as atividades de mesa, as atividades livres e o fecho. É de salientar que à terça e quinta-feira, as crianças inscritas frequentam a aula de Judo e à sexta-feira frequentam a aula de Dança. As restantes crianças, não inscritas, brincam livremente pelas áreas da sala enquanto aguardam a chegada da hora do lanche.

A atividade de Expressão Musical é lecionada à terça-feira, por um professor de Música e tem a duração de trinta minutos. A aula de Inglês é realizada uma vez por semana, à sexta-feira, com a duração de trinta minutos e é lecionada por uma professora de Inglês. E, finalmente, a atividade de Expressão motora é realizada uma vez por semana, à sexta-feira, com a duração entre trinta a quarenta minutos e é lecionada pela Educadora. Ainda dentro do horário das rotinas, fazem parte as aulas extracurriculares de Judo e de Dança para as crianças cujos pais as inscreveram e são lecionadas por um instrutor de Judo e uma professora de Dança.

1.5. Caracterização do grupo de crianças

O grupo da Sala dos 3 anos é composto por vinte e quatro crianças, treze do género feminino e onze do género masculino. Nove crianças frequentaram o Berçário no ano letivo 2021/2022, no ano letivo seguinte foram admitidas mais cinco crianças e, no ano letivo 2023/2024, foram acrescentadas ao grupo mais oito crianças. No presente ano letivo, entraram quatro crianças novas no grupo. Uma vez que uma das crianças apresenta Necessidades Educativas Específicas, o grupo não poderá acolher mais nenhuma criança, no entanto, cinco crianças apresentam características que aguardam aceitação pelos pais ou, então, de uma consulta de desenvolvimento para confirmarem as suspeitas evidenciadas pela equipa multidisciplinar. É de salientar que todas as crianças no decorrer do ano de 2024 completaram os 3 anos de idade. Grande parte do grupo tem irmão mais velhos, havendo, inclusive, alguns que saíram o ano letivo passado da mesma Instituição. A equipa educativa (Educadora e uma Auxiliar de Ação Educativa) acompanha o grupo desde o Berçário.

De acordo com o Projeto Pedagógico (2024), a adaptação das crianças tem sido feita de forma gradual e tranquila, assim como a integração das novas crianças. Atualmente, todas as crianças estão adaptadas às rotinas e integraram as novas crianças de forma acolhedora e calorosa. Conforme se pode comprovar no **Anexo A**, este grupo de crianças gosta de explorar e realizar atividades orientadas e de brincar muito nas diversas áreas da sala de atividades. Algumas crianças

apresentam um desenvolvimento mais significativo face às restantes, na medida em que já conseguem produzir frases complexas, conseguem conversar com os adultos e não possuem muitas dificuldades ao nível das motricidades. No entanto, todas as crianças já são autónomas na higiene e na refeição.

Quando iniciei a minha Prática Profissional Supervisionada II, a Educadora e a Auxiliar indicaram algumas características do grupo no geral e de crianças individualmente. Nesta conversa informal, podemos constatar que o grupo de crianças desta sala revela ser muito ativo, ávido de explorações sensoriais, curioso e muito participativo nas brincadeiras livres e nas atividades mais orientadas. Adoram brincar em todos os espaços da instituição, especialmente no recreio exterior, todavia, devido às obras que a mesma está a sofrer, a ida a este recreio nem sempre é possível. São crianças muito sociáveis quer com outras crianças, quer com os adultos que as rodeiam diariamente. O grande interesse em atividades orientadas cria, muitas vezes, situações de conflito entre as crianças, pois todas querem ser as primeiras a realizar a tarefa e, quando não o são, ficam junto à mesa a ver o que as outras crianças estão a fazer, aguardando a sua vez e questionando quando irão realizar a atividade. Apesar de já estar mais consolidada a fase da descoberta do outro, a partilha de brinquedos, de peças de construção ou até mesmo de livros acaba por criar, muitas vezes, situações de conflito entre as crianças. Todas as crianças, ao nível da linguagem oral, se conseguem expressar, porém, ainda existe crianças que verbalizam poucas palavras e que não conseguem produzir frases, nomeadamente as mais novas do grupo.

Por se falar num grupo de Jardim de Infância, a Educadora organizou rotinas que incluem a autonomia das crianças. Estas rotinas desenvolvem-lhes a consciência e responsabilidade de algumas tarefas feitas em casa e no quotidiano da sala de atividades, como é o caso: da colocação dos talheres, dos copos de água e da entrega da fruta, no momento da refeição; da colocação dos lençóis nas camas, antes da sesta e; na escolha de um chefe de sala, que tem a responsabilidade de verificar se a sala está bem arrumada, de entregar os copos de água e de conduzir o grupo de crianças quando saem da sala.

No que concerne à rotina da alimentação, o grupo é bastante autónomo, come sozinho a sopa, o prato principal e a fruta. Na rotina da higiene, todas as crianças são autónomas e já não usam fralda, porém, no momento da sesta, existem quatro crianças que necessitam de colocar fralda devido ao conforto que sentem.

Por fim, no momento da rotina do repouso, existem crianças que necessitam da presença do adulto para se acalmarem e não perturbarem o descanso das restantes, nomeadamente, o AS., o Di., a Le., a B., o Lu. e a CP. e o Ra.

1.6. Caracterização das famílias

A relação entre o meio educativo e as famílias é bastante importante no desenvolvimento e crescimento da criança, sendo benéfico o trabalho em equipa para a aprendizagem da criança. De acordo com Mata e Pedro (2021), o envolvimento parental é extremamente impactante na motivação e nos resultados aprendidos, manifestando-se

no apoio à construção de valores educativos e de recursos motivacionais, no incentivo ao esforço realizado pela criança, na partilha de expectativas sobre os processos de aprendizagem (Mata & Pedro, 2021, p. 10).

Desta forma, o envolvimento parental define-se com algo multidimensional e que engloba um “conjunto de comportamentos e atitudes (...) [que] mobilizam e disponibilizam aos filhos recursos educativos, em domínios específicos” (Mata & Pedro, 2021, p. 12).

Existindo uma boa comunicação entre as famílias e o/a Educador/a e Auxiliar de Ação Educativa, há, justamente, “uma visão mais clara dos objetivos educacionais e da sua relação com as práticas desenvolvidas” (Mata & Pedro, 2021, p. 47). Segundo os mesmos autores,

São necessários bons canais de comunicação, com uma utilização adequada, que permitam uma troca de informação (positiva, clara, objetiva) frequente, mantendo todos os intervenientes em contacto, acompanhando o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Esta dinâmica comunicacional, na qual, em muitos casos, a criança também está envolvida, permite ajustar expectativas, contributos e ações, facilitando a sua coerência e consistência (Mata & Pedro, 2021, p. 47).

Desta forma, a ação e papel do educador é mais valorizada e compreendida, permitindo ajustes e contributos sempre que necessário, conduzindo a “respostas educativas (..) mais holísticas e conscientes” (Mata & Pedro, 2021, p. 47).

Em contexto de Jardim de Infância, a participação e envolvimento das famílias pode assumir diversas funções, como a presença em: reuniões, quer sejam de grupo ou individuais; em festas de convívio ou; atividades e rotinas dentro da sala de atividades como em regime voluntário no contexto geral (Mata & Pedro, 2021).

Podemos constatar que a maioria dos pais das crianças (dezanove) apresentam formação académica equivalente ao ensino secundário. Existem nove pais com habilitações académicas equivalentes ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, dezassete pais apresentam formação académica ao

nível superior e os restantes cinco pais não indicaram as suas habilitações académicas ou, então, não existe informação acerca do mesmo.

Relativamente à capacidade de inserção profissional das famílias, constata-se que a maioria dos pais se encontra a trabalhar. No que concerne à estrutura familiar, a maioria das famílias vive na mesma habitação e existem crianças com irmãos mais velhos. A C., a E., o F. e o VA. vivem apenas com um dos progenitores. No entanto, a E. está sinalizada pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), dado que um dos progenitores não consegue reunir todas as condições necessárias ao crescimento saudável da mesma.

Do que consegui observar durante a minha Prática Profissional Supervisionada II, tanto a educadora como a auxiliar têm uma boa relação com as famílias, partilham os acontecimentos ocorridos ao longo do dia, dão feedback acerca dos comportamentos e do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sempre que consideram oportuno ou é questionado, e partilham ideias e sugestões de ação em determinadas situações.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, apresento e explicito as intenções e os princípios pelos quais me regi e tive em consideração no decorrer da minha PPS II, no contacto com o grupo de crianças e respetivas famílias e, ainda, com a equipa educativa.

2.1. Intenções para a ação

Para a definição e elaboração das minhas intenções, foi necessário observar, conhecer e criar ligações com o grupo de crianças, assim como com todo o seu meio envolvente, desde equipa educativa ao ambiente educativo.

As intencionalidades educativas de um educador caracterizam a sua ação profissional, implicando uma **reflexão** acerca dos valores implícitos ao longo da sua prática como o papel profissional, a imagem da criança e aquilo que nelas é priorizado, nomeadamente, aquilo que fazem, aquilo que sabem e a maneira como aprendem (Silva, et. al, 2016). Além disso

constituem (...) uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo (Silva et al., 2016, p. 13).

Este envolvimento do educador nas suas ações intencionais requer uma constante reflexão sobre a mesma,

de modo a clarificar e a compreender as conceções, os valores e os princípios pelos quais se rege e a sua adequabilidade a cada criança e ao grupo (Marques et al., 2024, p. 32).

Qualquer intencionalidade educativa deve ser, não só, **partilhada com as crianças** como também devem ser implicadas no seu processo educativo. Com isto, ao compreender que a criança é competente e participante na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento, o educador permite que as crianças criem propósitos e atribuam sentidos à sua ação (Marques et al., 2024). Isto resulta na criação

de uma dinâmica educativa partilhada, em que as crianças são ouvidas, respeitadas e incentivadas a participar, garantindo-lhes o direito a tomar decisões sobre questões que lhe dizem respeito e ter influência na sua jornada de aprendizagem (Marques et al., 2024, p. 33).

Nesta sequência,

Sendo a criança sujeito e agente do processo educativo, participa e é ouvida nas propostas da iniciativa do/a educador/a, que está atento/a e apoia as propostas implícitas ou explícitas da criança (Silva et al., 2016, p. 18).

Desta forma, a intervenção do educador durante todo o processo pedagógico

vai sendo planeada tendo em conta os fundamentos e princípios subjacentes a estas Orientações Curriculares, nomeadamente uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo e a exigência de dar resposta a todas as crianças. Neste sentido, define as suas intenções pedagógicas, prevendo propostas abrangentes atrativas e significativas, que, podendo incidir numa área ou domínio, tenham em conta não só a articulação entre eles, mas também que todos são contemplados de modo equilibrado (Silva et al., 2016, p. 17)

Semelhante a todas as Práticas Profissionais que já realizei e como futura educadora de infância, considero que é imprescindível **estabelecer uma relação** afetuosa e confiante com as crianças e equipa educativa. Estas relações são extremamente importantes para que a criança desenvolva a sua segurança, confiança e autoestima, no sentido de olhar para mim como uma figura responsável e de referência, capaz de lhe satisfazer as suas necessidades, quer sejam elas de afeto, curiosidade ou conflito. Este tipo de relação deve ser estabelecido com base no respeito das vontades, interesses, opiniões e necessidades da criança, cooperando, deste modo, para o seu desenvolvimento integral.

Considero importante também **respeitar cada criança** como um ser único e participante social, visando responder às suas necessidades e interesses, tendo em consideração a sua personalidade e de modo a promover o seu desenvolvimento holístico (Silva et al., 2016).

Pretendo também **promover aprendizagens** que desenvolvam a construção do “eu” e a autonomia das crianças, respeitando o tempo e ritmo de aprendizagem de cada uma. É igualmente importante salientar que pretendo **proporcionar atividades de descoberta** tendo em consideração os interesses das crianças, estimular a sua comunicação e desenvolver a resolução de conflitos.

No que diz respeito ao conceito de adaptação, a American Psychological Association (APA) (1995) defende que a adaptação social faz jus às competências no desempenho das atividades diárias, que são essenciais para a sua autonomia, independência pessoal e social e que vai melhorando o seu quotidiano. Piaget (1987) defende que a adaptação de uma criança ao jardim de infância é desenvolvida através da apreensão de estruturas que são ajustadas a novas estruturas mentais, isto é, a aprendizagem é realizada por essas estruturas mentais e só é assimilada se existirem conhecimentos prévios. Por outras palavras, quando uma criança é colocada no jardim de infância, ou seja, num ambiente desconhecido, é provocada uma instabilidade nela devido à rutura entre a própria e o seu meio social. Para tal, é necessário haver uma adaptação ao novo ambiente envolvente e às pessoas que lá estão, através da assimilação e da acomodação.

A adaptação deve ser realizada de forma gradual, uma vez que a criança fica mais tempo ausente dos pais e do ambiente a que está habituada. Pereira (1998), defende que as crianças se adaptam de duas formas distintas: de forma positiva, mostrando comportamentos ativos, conquistadores, sendo curiosa e bem disposta ou; de forma negativa, relevando estar passiva, infeliz, triste e estando sempre sozinha e no seu canto.

É importante percebermos que

A segurança emocional da criança – e a possibilidade de estar preparada para estabelecer relações com outras pessoas e objetos é fundamental para o seu desenvolvimento (...) as mudanças que queremos introduzir na vida das crianças

pequenas devem estar muito bem-preparadas e convém que sejam graduais, e não bruscas (Bassedas et al., 1999, p. 165).

Assim, para que a adaptação da criança seja feita de forma a causar-lhe o menor sofrimento possível, é imprescindível que a Organização Socioeducativa e a família **trabalhem em cooperação e em conjunto**, pois

As crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2000, p. 12).

Com a realização do portfólio individual de uma criança, realcei a importância de um educador em relação ao seu **olhar atento** geral e individual, isto é, a capacidade que o educador tem de conseguir captar atentamente comportamentos e interações, avaliativas ou não, de um grupo de crianças e, ao mesmo tempo, de uma única criança.

O portfólio pedagógico da criança é um instrumento cada vez mais usado na educação de infância e consiste num recurso que acompanha a criança durante um determinado período de tempo, dado que “permite abraçar um caminho de compreensão partilhada da identidade pessoal, familiar, social, relacional e cultural da criança” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2017, p. 124).

Assim, o conteúdo do portfólio pedagógico respeita a individualidade da criança, descobrindo a sua ação através da viagem pelas “produções das crianças, registos da educadora, da família ou outros, (...) relevantes para o percurso da criança” (Santos, 2023). Deve ser construído de forma cronológica e representativa do desenvolvimento da criança ao longo do tempo (Silva e Craveiro, 2014).

Desta forma, além de realçar a importância do olhar atento de um educador, procurei sempre respeitar o tempo de cada criança, e desta em particular, para ir ao encontro de todas as minhas intenções para uma prática educativa justa, afetiva, respeitadora, divertida e construtora.

2.2. Processo de intervenção da PPS

Ao longo de toda a minha prática profissional, procurei agir conforme as minhas intenções pessoais e para a minha ação enquanto estagiária e futura educadora. Além disso, procurei sempre aprender todos os dias, quer fosse com a equipa educativa ou com as crianças, dado que ambas são promotoras de aprendizagens constantes. Procurei ainda refletir de forma constante sobre a minha prática profissional e sobre o olhar atendo que ia realizando, com o intuito de promover mais e melhor a cada dia que fosse passando, entregando o máximo que conseguia.

Fruto desta entrega constante, criei laços afetivos com todas as crianças e com a equipa educativa de forma natural e constante, resultando numa postura mais tranquila e consciente de todas as minhas intenções e objetivos. O facto de ser um grupo de crianças bastante acolhedor, fez com que a minha integração fosse rápida e a criação de relações afetivas, com confiança e respeito sofressem uma evolução gradual em poucos dias. Reparei que, desde a primeira semana de prática profissional, as crianças sentiam que eu conseguia ser uma figura responsável para satisfazer todas as suas necessidades, passando a procurarem-me para resolver conflitos, para pedirem ajuda, para brincarem e até para conversarem.

A comunicação positiva e assertiva foi também um aspeto fundamental para conseguir criar estas relações, bem como a disponibilidade que demonstrei para ser e estar para elas. Rapidamente, as crianças me procuravam para brincar, abraçar, mimar e comunicar.

Também foi inerente à minha prática, a construção e contribuição de momentos de partilha, entreajuda e cooperação uns com os outros. A presença de crianças com Necessidades Específicas no grupo, embora que só apenas uma tenha diagnóstico concluído, fez com que estas capacidades fossem constantemente desenvolvidas para ajudar na sua integração e concretização. Com isto, as crianças foram desenvolvendo também a noção de espera e compaixão para com os outros no seu geral.

O grupo de crianças envolvido na minha prática é bastante ávido de explorações quer do meio, quer de experiências sensoriais. Por isso, procurei sempre proporcionar e dinamizar momentos que envolvessem exploração livre e orientada e que, ao mesmo tempo, despertasse e desenvolvesse a noção de partilha, pois, além de ser um grupo

bastante afetivo, é também um grupo conflituoso no que toca à partilha de brinquedos e materiais.

Durante todo este processo de prática profissional, mantive consistente o respeito pelo tempo e ritmo de aprendizagem de cada criança, procurando adaptar todas as atividades que ia dinamizando à faixa etária e às características de cada criança, priorizando sempre o seu bem-estar. Com isto, sempre que uma criança manifestasse desagrado em realizar aquela atividade ou naquele momento, conversava com ela e procurava entender o que pretendia para conseguir adaptar a mesma. Em atividades orientadas, quer fossem em sala de atividades como a aula de expressão motora, aumentava o grau de dificuldade das crianças que considerava capazes e, por outro lado, diminuía o grau para quem ainda não conseguisse. Todas as atividades eram adaptadas consoante as capacidades de cada criança e os seus interesses.

Em relação à equipa educativa, o facto de haver liberdade para uma comunicação ativa, aberta e respeitadora, permitiu que a partilha de opiniões, ideias, propostas de atividades e projetos, sugestões e conversas de carácter reflexivo fossem de forma natural, permitindo uma maior aprendizagem e compreensão. Indo ao encontro de Matos et al. (2015), o trabalho em equipa parte da partilha de aprendizagens e da disponibilidade em trabalhar em conjunto, de forma que todos os intervenientes – estagiária, educadora cooperante, auxiliar e crianças – se sintam valorizados, ouvidos e respeitados, o que contribui para um desenvolvimento de saberes e competências integrais e facilitador.

Com as famílias, procurei sempre promover uma comunicação aberta e disponível, dando-lhes conforto e segurança na entrega das crianças. Além disso, procurei sempre promover a sua participação em projetos dinamizados – como foi o caso do projeto elaborado segundo as orientações da Metodologia de Trabalho de Projeto –, porém, nem todas as famílias estavam disponíveis para participar. O entusiasmo das crianças era motivador, o que fazia com que transmitissem informações em casa e, desta forma, se integrassem mais nos mesmos.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | " | | " |

Neste capítulo, apresentarei as decisões metodológicas tomadas para a realização e concretização deste trabalho de investigação com crianças do Jardim de Infância. Desta forma, começo por identificar a problemática e o seu surgimento, faço uma revisão de literatura sobre a mesma, apresento as técnicas e os instrumentos de recolha de dados realizados no processo da investigação e, por último, apresento os dados obtidos, a sua análise e as conclusões daí retiradas.

3.1. Identificação da problemática

No decorrer da minha prática supervisionada, fui observando que o grupo de crianças permanecia bastante atento à leitura de histórias, ainda que a exploração livre de livros da área da biblioteca ficasse aquém daquilo que era esperado. Conforme refiro nas notas de campo, “as crianças, como é habitual, gostam muito de ouvir histórias e, por isso, tomam bastante atenção” (notas de campo, 7 de outubro de 2024, segunda-feira).

Cada vez que uma criança trazia um livro de casa por iniciativa própria, a educadora tinha o cuidado de explorar esse livro no decorrer da reunião da manhã, deixando, inicialmente, a criança que o trouxe revelar o seu conteúdo ao restante grupo e, posteriormente, explorar de forma mais orientada. As crianças ficam muito atentas e entusiasmadas sempre que ouvem uma história, gostando de refletir primeiro sobre o conteúdo da mesma e, no fim, de o comparar com a história relatada.

Posto isto, em conversa informal com a educadora e com a auxiliar, surgiu o interesse em investigar o contributo que as histórias tinham em crianças do jardim de infância. Apesar de a área da biblioteca ser um espaço onde as crianças vão com pouca regularidade, este local deve ser acolhedor e acessível às mesmas, de forma que consigam manusear e apreciar os livros, considerando o seu efeito duradouro no seu futuro e nas experiências gratificantes que vão tendo (Post & Hohmann, 2011).

É através da leitura que as crianças têm contacto com o código escrito, o que contribui para a aquisição das regras de escrita e para o desenvolver o interesse pela exploração de livros e a sua leitura, resultando na aquisição de novos conhecimentos da aprendizagem da leitura e da escrita (Balça, 2011).

Dado todo o interesse neste tema, considero pertinente para esta investigação a temática d’*O contributo das histórias em crianças com idade Pré-Escolar*. Após alguma

reflexão, tracei como objetivos: (i) compreender a importância dos livros na leitura de histórias nas crianças em idade Pré-escolar; (ii) conhecer os hábitos de leitura das crianças no seu dia a dia e; (iii) perceber as concepções da educadora e dos encarregados de educação acerca da importância da leitura de histórias na aprendizagem das crianças em idade pré-escolar.

Assim, para atingir os objetivos supramencionados, defini que o plano de ação teria de ser sustentado com: (i) a observação das crianças na sala de atividades; (ii) a realização de uma entrevista à educadora cooperante acerca da sua concepção sobre a importância desta temática e dos livros em crianças com estas idades e com; (iii) a realização de uma entrevista às crianças e de um inquérito por questionário aos Encarregados de Educação para que consiga conhecer e compreender os hábitos de leitura dos mesmos e qual a sua importância no dia a dia das crianças.

3.2. Revisão da literatura

Recorrendo à análise documental de diversos autores, fundamento este subcapítulo com vista à compreensão da problemática anteriormente identificada.

3.2.1. Definição de literatura para a Infância

A literatura para a infância é vista como arte, sendo, por isso, um “fenómeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra” (Coelho, 1984, p. 10). É, também, considerada “uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor)” (Marc Soriano, 1975, citado por Bastos, 1999, p. 22).

É no século XIX, através das transformações sociais decorrentes, que se começa a priorizar a infância e, posteriormente, quando surgem as primeiras evidências e preocupações face à literatura para a infância. Assim, alguns autores viram-se obrigados a elevar o papel da criança na sociedade como leitores importantes e com interesses próprios (Brito, 2003).

Contudo, é no final do século XX, e após os conflitos oriundos das guerras mundiais e desavenças políticas e sociais, que

se encontram finalmente lançadas as bases para o desenvolvimento de uma produção nacional de qualidade,

mais liberta de pressupostos e implicações pedagógicas e moralizantes [da literatura infantil] (Gomes, 1997, p. 70).

Atualmente, a literatura para a infância, além de ser rica na sua diversidade, revela ter demasiada importância no desenvolvimento das crianças, trazendo inúmeros benefícios, como, por exemplo, o contacto com o código escrito, o alargamento de vocabulário, a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento da autonomia e autoestima, entre outros (Mata, 2008).

Nesta linha de pensamento, a literatura para a infância pode ser vista como um subconjunto da literatura em geral, isto é, independentemente da intenção autoral de uma obra, a mesma pode ser reinterpretada pelo público infantil (Hunt, 1994). Assim, a literatura para a infância é toda

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

A literatura infantil deve ser entendida como arte e não meramente como ferramenta pedagógica, dado que esta deve proporcionar experiências ricas que desafiem o imaginário da criança e a permita explorar o meio de forma simbólica (Nunes, 2010). Para Zipes (2002), os textos infantis incutem valores dominantes e refletem as relações de poder existentes na sociedade e, para isso, deve ser desenvolvida a leitura crítica das suas mensagens explícitas e implícitas.

Reforçando estas ideias, Zilberman (2003) reforça a função socializadora da literatura infantil, dado que se esta for de qualidade está, em simultâneo, a entreter, a educar e a estimular a imaginação da criança. Ainda dentro das conceções desta autora, é necessário oferecer às crianças obras literárias que permitam desenvolver o pensamento crítico, conhecer a diversidade cultural e a reflexão das suas próprias emoções.

No entanto, para que isto seja possível, é necessário haver uma relação mediadora entre a literatura e a criança. O papel do mediador é fundamental para a construção e desenvolvimento do sentido crítico, para a formação do gosto literário e para a sua valorização como prática significativa (Rosa, 2012).

3.2.2. A importância das histórias na Educação Pré-Escolar

É comum nos dias de hoje, em algumas instituições socioeducativas, encontrarmos uma estante recheada com livros de histórias quando entramos numa sala de atividades de pré-escolar e creche. Na sala de atividades onde decorreu a minha Prática Profissional Supervisionada, existe uma estante com diversos livros de histórias disponíveis e à disposição das crianças, de forma que possam explorar sempre que tenham interesse, contudo, noutra estante estão guardados outros livros educativos que só são explorados pela equipa educativa quando planeiam contar alguma história às crianças.

Acredita-se que, desde cedo, o contacto com a leitura de histórias prepara as crianças para “comunicar melhor e para continuar a aprender ao longo da vida” (Ramos & Silva, 2009, p. 3). Os mesmos autores defendem que os livros devem fazer parte do quotidiano das crianças de forma prematura, dado que a leitura se desenvolve muito antes de se saber ler. Ao contactarem precocemente com os livros e ao ouvirem histórias, as crianças desenvolvem

comportamentos e atitudes características de um leitor, baseadas na observação daquele que elege como modelo e lhe serve como ponto de referência (Santos, 2010, p. 13).

Além destes comportamentos, o contacto precoce com histórias promove o desenvolvimento social, cultural, afetivo e linguístico da criança. Segundo Sobrino (2000),

o hábito da leitura desperta a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência (Sobrino, 2000, p. 31).

Corroborando esta ideia, este recurso é importante

no âmbito de uma educação para os valores numa sociedade que se quer mais humana e respeitadora dos direitos de todos e de cada um (Silva e Barroso, 2014, p. 116).

As histórias são

um fator de desenvolvimento para as crianças. As histórias permitem conhecerem-se a si mesmas através de diálogos e

da realidade, bem como na relação entre a família e o mundo que rodeia. A criança pode ultrapassar os seus medos, dificuldades, problemas e angústias, mas também adquire informações do seu mundo, desta forma, sentindo-se segura e confiante, é capaz de enfrentar novos desafios (Cavalcanti, 2005, citado por Coelho, 2013, p. 25).

É através do contacto com as histórias que as crianças têm

oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquire valores para a sua vida (Dias & Neves, s.d., p. 37).

Os mesmos autores acrescentam que uma história é um recurso psicopedagógico que fornece aos seus leitores momentos de alegria, prazer, compreensão, interpretação sobre os próprios e a realidade que os envolve (Dias & Neves, 2012, p. 22). Além disso, as histórias criam nas crianças

a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquire valores para a sua vida (Dias & Neves, s.d., p. 37).

Validando estas concepções, a leitura de histórias tem um papel extremamente importante a nível cognitivo, linguístico e afetivo, dado que

ao nível cognitivo contribui para i) abrir janelas sobre conhecimentos que a conversa do dia a dia não consegue comunicar; ii) estabelecer associações claras entre a experiência dos outros e a sua; iii) que quem ouve aprenda, quer pela estrutura da história, quer pelas questões e comentários que ela sugere, a interpretar melhor os factos e

os actos, a organizar melhor e a melhor reter a informação, e a elaborar melhor os cenários e esquemas mentais (Morais, 1994, p. 180, citado por Viana, 2002, p. 45).

Não obstante, a nível linguístico, é permitido que a criança clarifique as relações entre a linguagem escrita e linguagem falada, nomeadamente com

i) o sentido da leitura; ii) as fronteiras entre as palavras; iii) a relação entre o comprimento das palavras faladas e das palavras escritas; iv) a recorrência das letras e dos sons; v) as correspondências letra/som; v) as marcas de pontuação, etc (Morais, 1994, p. 180, citado por Viana, 2002, p. 45).

É também promovida a aprendizagem de organizar o tempo e o espaço sequencialmente, a compreender e utilizar figuras e a parafrasear. Ou seja, estes conhecimentos linguísticos serão uma mais-valia para a criança contactar com textos que, posteriormente, serão alvo no decorrer da sua aprendizagem escolar obrigatória.

No que respeita ao nível afetivo,

a leitura de histórias em voz alta para a criança lhe permite descobrir o universo da leitura pela voz, plena de entoação e de significado, mediada através das pessoas em quem confia, de quem gosta e com quem se identifica (Morais, 1994, p. 180, citado por Viana, 2002, p. 46).

Ainda assim, a leitura de histórias permite

enquanto diverte a criança, o conto de fadas esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (Bettelheim, 1996, p. 20).

A leitura de histórias faz, também, com que as crianças se apercebam da orientação da escrita, realizada da esquerda para a direita e de cima para baixo, e das

relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, nomeadamente quando o leitor aponta para o que está a ler, e, ainda, verificar que as mesmas palavras podem aparecer várias vezes escritas no decorrer da mesma história (Costa, 2008).

Rigolet (2009), afirma que

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

Favorecendo estas ideias, o Plano Nacional de Leitura (s.d) refere que

ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporcionam às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do seu quotidiano (PNL, s.d., p. 7).

Em jeito de conclusão, é crucial que em crianças com idades pré-escolar sejam desenvolvidas atitudes positivas e enriquecedoras face à leitura de histórias. Contudo, estas atitudes só serão realizadas com sucesso se aqueles que medeiam estas interações entre a criança e a história e, conseqüentemente, o livro, consigam transmitir a sua importância ao longo dessas partilhas (Mata, 2008). Para isso, é fundamental que o feedback positivo e os incentivos sejam feitos por todos os que rodeiam a criança, uma vez que, apesar de terem consciência que não sabem ler, sentem-se úteis e competentes nas suas experiências e compreendem as suas evoluções (Mata, 2008).

De acordo com Kishimoto (2010), as crianças transformam-se em leitoras quando ouvem, falam, veem, gesticulam, leem e constroem as suas próprias histórias.

Assim, é necessário que as crianças contactem com diversificadas estratégias e que haja hábitos de leitura por parte dos adultos que a rodeiam e observam, como também é importante que as mesmas consigam definir e implementar as suas próprias estratégias

e hábitos para, posteriormente, conseguirem comparar e refletir o mundo que a rodeia (Mata, 2008).

De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008),

a qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 12).

3.2.3. O papel do/a educador/a de infância

O hábito de contar histórias por parte do/a educador/a de infância é fundamental no crescimento e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das crianças, sendo, ao mesmo tempo, transmissor de valores e habilidades. A escola torna-se num local onde é priorizada a apresentação dos livros aos potenciais leitores, pelo que assume o papel mediador entre a criança e o conhecimento. Desta forma, compreende-se que a escola é

um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante. A escola deve ter como objetivo criar leitores ativos (Bastos, 1999, p. 286).

Nas conceções de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), é imprescindível que, nos momentos em que se ouvem e interpretam histórias, o/a educador/a promova atividades de diálogo e de partilha de ideias, para que as crianças desenvolvam a escuta ativa (ouvindo outras crianças), esperem pela sua vez, isto é, desenvolvam, intrinsecamente, competências de interação verbal para que também criem gostos e preferências semelhantes ou distintas do restante grupo, aceitem opiniões e se predisponham a novas histórias. Ou seja, é promovida a capacidade de a criança se expressar, formar uma opinião e argumentar essa opinião. Assim, cabe ao/à educador/a a escolha de histórias que se adequem às necessidades e características de cada grupo.

Na ótica das autoras supracitadas, a interação entre a criança e o/a educador/a deve ser realizada de forma consciente, dado que representa um modelo para a criança e, por isso, deve contribuir para o alargamento e enriquecimento das capacidades linguísticas e cognitivas. Assim, o/a educador deve ter em atenção a linguagem utilizada e sempre que proferir uma palavra nova, deve explicar o seu significado. Não obstante, o/a educador/a deve transmitir a importância de uma linguagem clara, bem expressada e com vista à escuta ativa.

Com isto, a introdução da literatura infantil em contexto escolar deve ser realizada com o objetivo de, não só, facilitar o pensamento crítico e enriquecerem o imaginário das crianças, como também, promover o gosto e o hábito da leitura. Quanto mais precoce este hábito e gosto for introduzido, mais rapidamente a leitura de histórias se torna uma atividade prazerosa para as crianças, aumentando a possibilidade de, mais tarde, se tornarem leitores ávidos e adultos críticos e conscientes.

Para Rodrigues (2005),

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real (Rodrigues, 2005, p. 4, citado por Mateus et al., s.d., p. 9).

A ação de um/a educador/a ao contar histórias deve ser praticada

dentro do espaço escolar, não somente com seu caráter lúdico, muitas vezes exercitado em momentos estanques da prática, como a hora do conto ou da leitura, mas adentrar a sala de aula, como metodologia que enriquece a prática docente, ao mesmo tempo em que promove conhecimentos e aprendizagens múltiplas (Mateus et al., s.d. p. 56).

Desta forma, o/a educador/a deve recorrer às histórias como meio para despertar a curiosidade das crianças em certos temas, esclarecer questões e desenvolver atividades que partam da leitura.

Na leitura de uma história, o/a educador/a pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as atividades das personagens...(Silva et al., 2016, p. 70).

É importante que o/a educador/a promova uma leitura divertida ao mesmo tempo que educa, instrói, socializa, desenvolve a inteligência e sensibiliza. Para tal, é necessário que tenha em consideração que ao contar uma história,

a) as histórias podem ser lidas ou contadas; o contador deve levar vida às histórias, preocupando-se com a entonação de voz e a postura do corpo; b) sensibilidade ao multiculturalismo para escrever e contar as histórias; c) considerar as diversas possibilidades de frases para começar e terminar um conto; d) utilizar acessórios e utensílios como, por exemplo, fantoches é um excelente recurso para o ouvinte e para o contador lembrar a sequência da história, mas é preciso que seja simples, porém atrativo, principalmente para aguçar a curiosidade de crianças menores; e) preparar o ambiente, considerar as idades, falar com clareza, começar e finalizar as histórias; direcionar uma por dia é fundamental para uma boa contação; f) é essencial que, ao [sic] final, seja feita uma avaliação de todo o processo (Mateus et al., s.d., p. 52).

Em jeito de conclusão, a atitude do/a educador/a na leitura de histórias é preponderante no hábito de leitura das crianças, dado que se

o professor considera a leitura como algo importante na sua vida e sente prazer em ler, o seu entusiasmo comunicar-se-á

mais facilmente às crianças que o rodeiam (Sobrinho, 2000, p. 77).

Na perspetiva de Almeida (2002), a criança desenvolve a memória e a capacidade de atenção, concentração e compreensão quando está focada na leitura de histórias que o/a educador/a faz, estando atenta a todos os pormenores e ilustrações contidas na mesma.

Na ótica de Lerner (2002), ao contar uma história, o/a educador/a deve criar momentos de emoção, suspense e diversão, realizando uma voz expressiva e bem colocada, cativando com o seu olhar e dando a palavra às crianças para colocarem questões acerca da história.

3.2.4. O papel da família

É sabido que os principais responsáveis pela educação das crianças são os pais, tendo, como tal, o direito de serem parte integrante e contribuinte no desenvolvimento e crescimento holístico das suas crianças (Silva et al., 2016). É no seio familiar que pais, mães, irmãs, irmãos, avós, entre outros, desempenham um papel crucial na criação de leitores e lhes inculcam hábitos de leitura.

A leitura de histórias deverá ser uma das atividades mais frequentes no contexto familiar, de forma a estabelecer um vínculo entre este contexto e o educativo. Por este motivo, a relação casa-escola deve ser priorizada, dado que contribui para o sucesso escolar das crianças e promove o desenvolvimento da autoestima e atitudes positivas no processo de aprendizagem (Zenhas, 2006). Com isto,

Os principais contextos de vida das crianças são espaços de excelência para a manifestação de comportamentos emergentes de criação de hábitos, de rotinas e do gosto da leitura (Cruz et al., 2012, p. 16).

Tal e qual como na escola, também em casa devem existir momentos de leitura, para que sejam criados hábitos. De acordo com Bastos (1999), cabe às famílias adquirirem livros que sejam do interesse das suas crianças, promovam atividades de pré e pós leitura e que contem histórias de vários géneros, desenvolvendo, futuramente, crianças capazes de ler, ver e explorar livros mais facilmente.

Nesta perspectiva, a família é considerada como um agente fundamental na criação e manutenção da rotina literária e “na facilitação de experiências agradáveis durante a leitura partilhada de histórias” (Cruz et al., 2012, p. 17). Ainda que não tenham o hábito e gosto pela leitura e, por isso, não sejam leitores ativos, é essencial que “dêem a entender que apreciam que em casa se leia (livros, revistas, jornais...), fornecendo à criança um modelo a imitar” (Sobrino, 2000, p. 88).

Assim, além da participação da família na promoção de hábitos de leitura conferirem uma enorme diversidade no processo de aprendizagem das suas crianças,

ouvir e ler, contribui para aprender vocabulário novo de formas diferentes de dizer coisas, induz relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, promove o conhecimento das convenções da linguagem escrita e dos conceitos sobre o impresso, bem como do conhecimento geral sobre o mundo (Sutton, Sofka, Bojczyk, & Curenton, 2007, p. 227-265).

Para concluir, a família constitui um dos principais responsáveis na criação e manutenção da rotina leitora das crianças em contexto familiar e em casa, assim como também na promoção de momentos divertidos ao longo deste processo, para que seja possível criar experiências positivas e agradáveis às crianças quando lhes é contada uma história (Cruz et al., 2012). Não esquecendo que, de forma precoce, a criança começa a “(aprender a) ler muito antes de “saber ler” e de entrar na escolaridade obrigatória” (Ramos & Silva, s.d, p. 131). Nesta perspectiva, as crianças,

muito antes já o estão a fazer: ler imagens é leitura, e ler álbuns ilustrados é, por exemplo, interiorizar que as histórias têm uma certa ordem, que as páginas se lêem da esquerda para a direita, que os livros têm um princípio e um fim (Sobrino, 2000, p. 87).

3.2.5. A relação da criança com as histórias

Em contexto de jardim de infância, salvaguardando casos raros, as crianças não conseguem interpretar o código escrito, pelo que dependem de terceiros para se

apropriarem da escrita dos livros. Todavia, o facto de não saberem interpretá-lo, não faz das crianças incapazes, dado que as competências leitoras não estão particularmente restringidas à descodificação do código da escrita (Madureira e Ferreira, 2014).

A criança aprende, desde o nascimento, a ler o mundo: o bebé aprende a ler a expressão facial dos que o circundam, o tom de voz com que lhe falam, o modo como o tocam, e não apenas lê como rapidamente aprende a interpretar esses sinais em função do contexto de socialização em que se desenvolve e seus actores (Madureira & Ferreira, 2014, p. 9).

Por esta razão, a criança adquire competências leitoras através da exploração e observação livre do mundo que a rodeia e atribui-lhes significados e, no caso das histórias, a criança atribui significado ao seu conteúdo não-verbal.

Além dos textos, também é relevante mencionar a importância das ilustrações.

Quando a criança finge ler ao narrar uma história que lhe é familiar, olhando para as imagens e para o texto impresso, está a desenvolver uma série de competências facilitadoras da posterior aprendizagem da leitura e da escrita (Viana, 2002, p. 48).

As ilustrações das histórias constituem um dos pontos mais atraentes e cativantes para as crianças no contacto e leitura das mesmas. Desta forma,

ilustração desempenha um papel importantíssimo não só na atração do leitor, sobretudo do mais pequeno, que ainda não domina a linguagem escrita, conferindo-lhe um ou mais sentidos e facilitando a comunicação (Ramos, 2007, p. 18).

É através das ilustrações que as crianças do pré-escolar interpretam o conteúdo verbal das histórias. Assim,

não exprime só os ambientes, características externas dos lugares ou dos protagonistas, mas transmite, também, a intensidade dramática de um dado momento, o processo psicológico do desenvolvimento de uma paixão, as relações

socioculturais de um contexto, o lirismo determinado de uma paisagem, a ternura de uma atitude, a vivacidade de um momento, a força comunicativa de uma reação (Gómez del Monzano, 1998, citado por Ramos, 2007, p. 25).

O ilustrador deve apropriar-se, identificar-se e transformar o texto em imagens, de forma a criar um bom livro ilustrado (Ramos, 2017). Além disso,

as ilustrações [dos livros de histórias para as crianças as crianças do pré-escolar] devem ser bem visíveis, claras, com poucos elementos, cores quentes e contrastantes. Deverão predominar as formas arredondadas, evitando as angulosas (Sobrino, 2000, p. 47).

3.3. Roteiro Metodológico e Ético

Para a problemática da presente investigação – *O contributo das histórias em crianças com idade Pré-Escolar* – delineei como principais objetivos: (i) compreender a importância dos livros na leitura de histórias nas crianças em idade Pré-escolar; (ii) conhecer os hábitos de leitura das crianças no seu dia a dia e; (iii) perceber as conceções da educadora e dos encarregados de educação acerca da importância da leitura de histórias na aprendizagem das crianças em idade pré-escolar.

Como tal, esta investigação tem por base um estudo de **natureza qualitativa** com enfoque no **estudo de caso**.

Por ser uma investigação de natureza qualitativa, sabemos que tem como objetivo perceber os comportamentos dos participantes face à sua perspetiva em relação ao tema da investigação (Bogdan & Biklen, 1994). A investigação qualitativa,

assenta numa visão holística da realidade (...) a investigar, sem a isolar do contexto (...) em que se desenvolve e procurando atingir a sua compreensão através de processos inferenciais e indutivos (Amado, 2014, p. 41).

Seguindo as concepções de Yin (2001), o estudo de caso “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (Yin, 2001, p. 21), sendo uma investigação empírica que analisa

um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2001, p. 32).

O estudo de caso é, neste sentido, o resultado da observação atenta “de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, s.d., citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89).

O estudo de caso caracteriza-se por ter uma constante componente holística e interpretativa, na medida em que há espaço para as questões iniciais do estudo serem reformuladas através de observações, entrevistas e revisões documentais (Meirinhos & Osório, 2010).

Assim, de forma a credibilizar e enriquecer a presente investigação, selecionei algumas **técnicas de recolha de dados**, tais como: observação direta e indireta, entrevista realizada à educadora cooperante e às crianças, individualmente, inquérito por questionário aos encarregados de educação e a análise bibliográfica. Para complementar estas técnicas de recolha de dados, utilizei como **instrumentos**: as notas de campo, as reflexões semanais, os registos fotográficos e as conversas informais que ia tendo com toda a equipa multidisciplinar e com as crianças.

Abordando a temática da **observação**, a mesma permite a obtenção de conhecimentos diretos dos comportamentos reais num determinado contexto, podendo ser direta ou indireta. A diferença entre estes dois tipos de observação está na intervenção, ou não, dos sujeitos observados aquando da abordagem do investigador para obter informações (Máximo-Esteves, 2008). Para isso, além da realização da entrevista e do inquérito por questionário, foram criadas notas de campo para que se registasse detalhes importantes e focados no contexto e na ação e interação dos intervenientes (Máximo-Esteves, 2008).

Torna-se imprescindível, e é inevitável, a observação participante numa investigação que estuda crianças. O investigador tem de se “dobrar” entre o participar nas atividades e o observar os comportamentos e as relações das crianças com os adultos,

com os espaços e com os objetos. Por isso, é importante que o investigador tenha uma reflexividade crítica.

A **entrevista** é uma técnica de recolha de dados que permite a interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado, pelo menos (Meirinhos & Osório, 2010). É, por isso, um momento para “captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62-63). A entrevista permite que o entrevistador perceba a forma como o entrevistado reflete determinados aspetos, “na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Relativamente ao **inquérito por questionário**, é uma técnica de recolha de dados que se baseia na aplicação de perguntas, fechadas ou abertas, cujo objetivo é recolher dados sobre atitudes, opiniões, comportamentos ou características dos inquiridos (Hill & Hill, 2012). Nesta perspetiva, os inquiridos selecionam a resposta, pré-codificada, que pensam ser mais adequada (Quivy & Campenhoudt, 1992). Para uma melhor obtenção de dados válidos, é fundamental que o questionário seja validado e as perguntas sejam claras, objetivas e pertinentes (Coutinho, 2014).

Por fim, a **análise bibliográfica** consiste na recolha, interpretação e análise de documentos relevantes para o estudo (Cellard, 2008). Esta análise presume um tratamento rigoroso do conteúdo a investigar, sendo necessária a seleção criteriosa de fontes fidedignas e a sua categorização (Bardin, 2016). Desta forma, a análise bibliográfica contextualiza o estudo e permite acrescentar ou validar evidências de outras fontes (Meirinhos & Osório, 2010).

No que concerne aos participantes envolvidos nesta investigação, fazem parte a educadora cooperante responsável pelo grupo que fez parte da minha Prática Profissional Supervisionada II, as vinte e quatro crianças pertencentes a este grupo e as suas respetivas famílias.

Inerente a uma investigação com e sobre crianças, assim como no decorrer da prática profissional enquanto educadora de infância, é fundamental ter em consideração uma série de **questões éticas**, que se devem basear na responsabilidade, no respeito, na competência e na afinidade.

Assim, é pertinente comunicar que foi realizado um roteiro ético, presente no **Anexo E**, para que fosse assegurado um quadro de referência a implementar durante a

minha permanência na Prática Profissional Supervisionada II. Este roteiro foi elaborado com base na Carta de Princípios para a Ética Profissional (APEI, 2011) e com os “Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças” presentes em “Há Muitos Mundos no Mundo: Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança” da autora Catarina Tomás (2011).

3.4. Apresentação e discussão de resultados

Apresentar e analisar dados faz parte do processo de investigação, que, inicialmente, damos significado às primeiras impressões e, por fim, às suas conclusões (Stake, 2009).

Desta forma, neste subcapítulo da presente investigação, irei analisar e interpretar os dados recolhidos através da entrevista realizada às crianças e à educadora cooperante e ao inquérito por questionário realizado aos encarregados de educação.

3.4.1. Análise de dados da entrevista às crianças

As crianças deste grupo são consideradas os principais agentes nesta investigação, por isso, e fazendo questão de as integrar no processo da investigação, optei também por lhes dar voz, de forma que se sintam integradas e para que possam, também, desenvolver o seu pensamento crítico e a sua opinião. Através destas questões, conseguimos identificar os seus gostos e preferências próprias em relação à escuta da leitura de histórias.

A entrevista realizada individualmente a cada criança foi realizada numa sala à parte, tendo sempre em consideração a vontade de cada um. Em conversa informal com a educadora e com encarregados de educação, questioneei se podia realizar as entrevista às crianças, salvaguardando sempre as suas vontades, tendo obtido respostas positivas. Assim, inicialmente, era perguntado a cada criança se queriam participar na investigação e, por isso, responder a algumas perguntas. As crianças que aceitavam realizar a entrevista, era-lhes explicado que sempre que não quisessem responder, a entrevista terminava sem qualquer tipo de constrangimento. Presente no **Anexo H**, estão transcritas as entrevistas às doze crianças que quiseram participar na investigação. As restantes crianças não quiseram responder e, por isso, foi respeitada a sua vontade.

De forma a analisar qualitativamente o conteúdo das entrevistas, fazendo uma análise e interpretação geral, é possível organizar as devidas conclusões em três categorias principais.

A primeira categoria pertence ao **contexto de leitura de histórias**, em que todas as crianças participantes afirmam que ouvem histórias com regularidade, quer em contexto familiar e em contexto escolar. Desta forma, em contexto familiar, surge, com maior frequência, a leitura de histórias realizada pela mãe, pelo pai, pelos irmãos e pelas avós das crianças. Já em contexto escolar, a educadora é a referência principal. Quanto aos locais onde as crianças ouvem histórias, estando a leitura, por isso, integrada em diversos momentos do quotidiano, fazem referência a sítios da casa, como a cama, o quarto, a sala e a cozinha, mas também referenciam a leitura de histórias no parque e no carro. Conforme afirma Sobrino (2000),

o hábito da leitura desperta a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência (Sobrino, 2000, p. 31).

Na segunda categoria, analisando as **preferências temáticas das histórias**, percebemos que as crianças demonstram alguma diversidade nas temáticas, sendo as maiores tendências refletidas em personagens aventureiras – presentes em histórias de piratas, dinossauros, tubarões, super-heróis e na saga *Hot Wheels* e *Patrulha Pata* –, em personagens e temas populares – como é o caso das histórias de princesas, do *Monstro das Cores*, do *Elmer* e do *Cuquedo* – e, ainda, em histórias educativo-científicas, como é o caso das histórias de *Louis Pasteur*.

Chegando à terceira categoria e abordando a **relação com a leitura independente**, a maioria das crianças tem iniciativa em ler de forma autónoma e independente, mesmo que seja de forma adaptada às suas capacidades. Estas leituras são, com maior frequência, realizadas através das ilustrações, permitindo desenvolver a capacidade imaginativa e de construção de um enredo. Contudo, as crianças também mencionam a “cabeça” como forma de construir uma narrativa, apelando a imaginação própria, criatividade e envolvimento com o conteúdo da mesma. Há crianças que mencionam a ajuda da família, reforçando o papel fundamental da mediação na aprendizagem da leitura de histórias e, outras crianças, na sua minoria, que expressam

falta de gosto pela leitura solitária de histórias, associada ao facto de não gostarem de estarem sozinhas ou por preferirem outras brincadeiras. Neste segmento, as ilustrações surgem como uma figura narrativa das crianças, pois

Quando a criança finge ler ao narrar uma história que lhe é familiar, olhando para as imagens e para o texto impresso, está a desenvolver uma série de competências facilitadoras da posterior aprendizagem da leitura e da escrita (Viana, 2002, p. 48).

Concluindo a análise em geral, podemos salientar que a escuta de histórias é uma prática enraizada no dia-a-dia das crianças, mediada, principalmente, pela família e pela escola. Quanto às preferências, observamos que as crianças revelam ter gostos próprios e que respeitam a sua individualidade e interesses. Por fim, no que diz respeito à leitura autónoma das crianças, percebemos que está em fase emergente e que é apoiada pelo uso de ilustrações, pela imaginação e pela ajuda familiar. É possível afirmar que a criação de uma ambiente acolhedor, afetivo e motivador é fundamental para o desenvolvimento do gosto da leitura e da exploração dos livros.

3.4.2. Análise de dados da entrevista às famílias

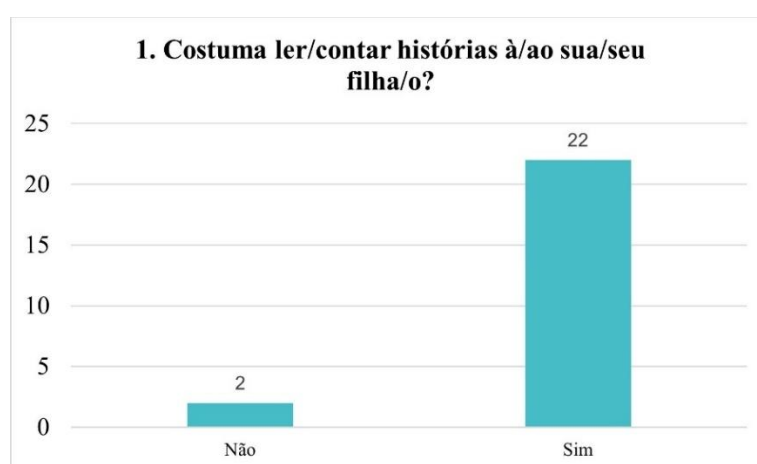
De forma a envolver as famílias neste processo de investigação, criei, através da aplicação *Forms* da *Google*, um inquérito por questionário com questões claras e de rápida resposta para que as mesmas conseguissem preencher sem que causasse qualquer desconforto ou descontentamento. Em conversa informal com a educadora cooperante, a mesma preferiu enviar o link do inquérito pela plataforma *EducaBiz* e para o grupo do *Whatsapp* onde estão reunidos todos os encarregados de educação das crianças, com vista à facilidade de acesso ao link e à sua resposta rápida.

Assim, os vinte e quatro encarregados de educação tiveram acesso ao link do inquérito por questionário e consegui obter vinte e quatro respostas. Importa referir que o anonimato esteve sempre garantido, não sendo necessário identificar qualquer nome, fosse da criança ou do encarregado de educação. O inquérito por questionário está presente no **Anexo I**.

Relativamente à **primeira pergunta** – “Costuma ler/contar histórias à/ao sua/seu filha/o? Se sim, que tipo de histórias costuma ler/contar? (contos tradicionais, animais, super-heróis, Disney,...)” –, todas as respostas foram positivas, à exceção de apenas duas, conforme comprova o **Gráfico 1**. Em complemento, o tipo de histórias predominante varia entre os contos tradicionais e as coleções da *Disney*, no entanto, também se faz referência às histórias inventadas, às histórias do Pedrito Coelho e a histórias de aventura. As famílias que responderam negativamente, justificaram-no relatando a falta de tempo que têm.

Gráfico 1

Costuma ler/contar histórias à/ao sua/seu filha/o?

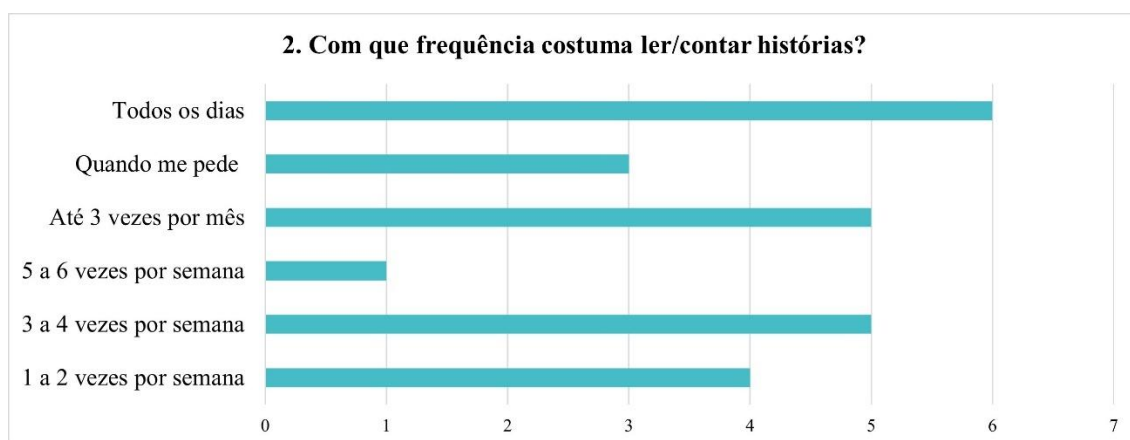


A família deve ser parceira no processo educativo das suas crianças e, como tal, desempenha um importante papel no despertar do interesse delas pela leitura (Dias & Neves, 2012, p. 37). É fundamental que as famílias entendam que o ato de ler com as crianças é um momento de qualidade refletido no desenvolvimento pessoal e intelectual da criança.

No que respeita à **segunda pergunta** – “Com que frequência costuma ler/contar histórias? –, conforme averiguamos no **Gráfico 2**, podemos concluir que seis famílias leem histórias todos os dias às suas crianças, contudo, há cinco famílias que leem histórias até três vezes por mês ou entre três e quatro vezes por semana. Ainda assim, existem quatro famílias que leem uma a duas vezes por semana, havendo três famílias e apenas uma família que só lê histórias quando a criança pede ou, então, cinco a seis vezes por semana, respetivamente.

Gráfico 2

Com que frequência costuma ler/contar histórias?



As famílias são consideradas

agentes fundamentais não só na criação, mas também na manutenção desta rotina e ainda na facilitação de experiências agradáveis durante a leitura partilhada de histórias (Cruz et al., 2012, p. 17).

Assim, mesmo que as famílias não tenham o hábito nem de ler nem de contar histórias, é importante que mostrem às crianças que são bons apreciadores de leitura, de forma a fornecer um modelo a imitar por elas (Sobrino, 2000).

Na **terceira pergunta** – “Costuma comprar livros para a/o sua/seu filha/o? Se sim, que tipo de livros compra? (Contos tradicionais, animais, super-heróis, Disney, ...)” –, olhando para o **Gráfico 3**, percebemos que a maioria das famílias compra livros às suas crianças e que apenas três famílias não o fazem, justificando com o facto de reutilizarem os livros que eram de outros familiares, nomeadamente, dos irmãos. As restantes vinte e uma famílias costumam comprar livros com maior enfoque em contos tradicionais, em histórias que tenham animais e em coleções da Disney. Contudo, também se faz referência aos livros didáticos com temáticas específicas (emoções, respeito, entre outros) e aos hábitos rotineiros de uma vida saudável (higiene, alimentação, entre outros).

Gráfico 3

Costuma comprar livros para a/o sua/seu filha/o?



A história caracteriza-se como um recurso psicopedagógico que promete aos seus leitores momentos de alegria, prazer, compreensão, interpretação sobre os próprios e a realidade que os envolve (Dias & Neves, 2012, p. 22).

De acordo com Bastos (1999), as famílias devem adquirir livros que vão ao encontro dos gostos e interesses das suas crianças, além de que devem promover atividades de pré e pós leitura e, ainda, devem contar histórias de vários gêneros, desenvolvendo, futuramente, crianças capazes de ler, ver e explorar livros mais facilmente.

Através da **quarta pergunta** – “Qual é o critério que utiliza para comprar os livros? (sugestões de outrem, histórias pedidas pela criança, por conversa com outros pais, conselhos de terapeutas, ...)” – percebemos, com recurso ao **Gráfico 4**, que os critérios de escolha incidem, maioritariamente, na escolha da criança e nas sugestões de outrem, havendo ainda, com menor percentagem, a preferência e adequação dos pais. Com menor enfoque, há famílias que compram qualquer livro e outras que não escolhem, dado que reutilizam os livros do(s) primeiro(s) filho(s).

Gráfico 4

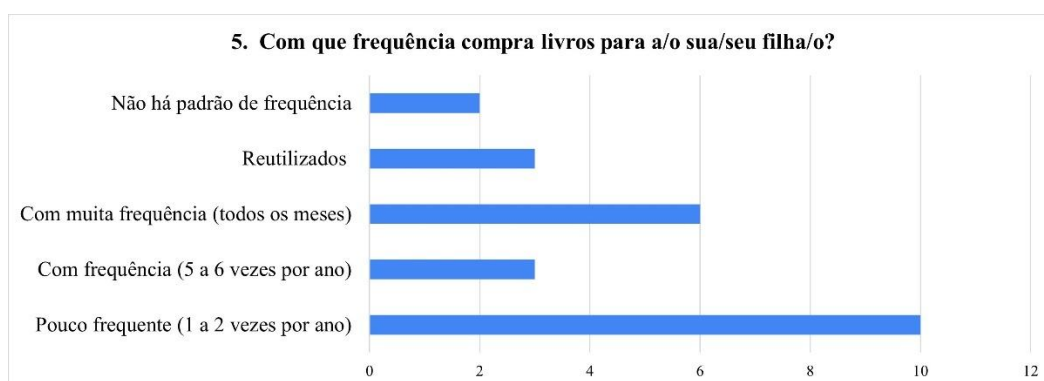
Qual é o critério que utiliza para comprar os livros?



Face à **quinta pergunta** – “Com que frequência compra livros para a/o sua/seu filha/o?” –, podemos afirmar que, na sua grande maioria, as famílias costumam comprar livros com pouca frequência, nomeadamente entre uma a duas vezes por ano. Em contrapartida, há seis famílias que compram livros com muita frequência, de forma mensal. Três famílias utilizam livros reciclados e outras três compram com frequência, sendo cerca de cinco a seis livros por ano. Apenas duas famílias afirmam não terem um padrão de referência, comprando livros quando a criança pede e quando as famílias conseguem monetariamente. O **Gráfico 5** comprova as informações anteriormente interpretadas.

Gráfico 5

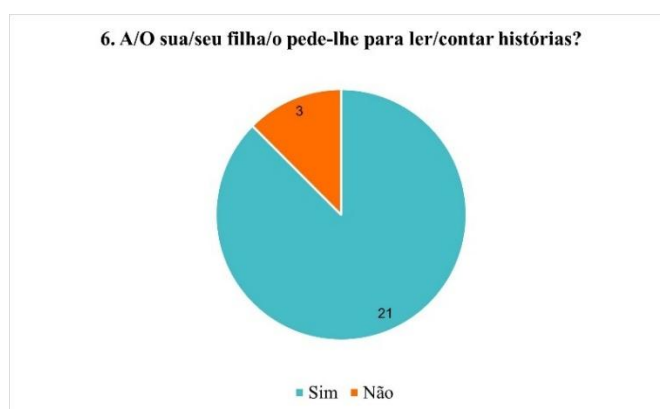
Com que frequência compra livros para a/o sua/seu filha/o?



Relativamente à **sexta pergunta** – “A/O sua/seu filha/o pede-lhe para ler/contar histórias?” –, confirmando os dados no **Gráfico 6**, conclui-se que a maioria das crianças, cerca de vinte e uma, pedem às famílias para que lhes contem uma história, havendo, por outro lado, apenas três crianças que não têm esse hábito.

Gráfico 6

A/O sua/seu filha/o pede-lhe para ler/contar histórias?



No que diz respeito à **sétima pergunta** – “Que livros mais gosta a/o sua/seu filha/o?” –, conclui-se que as famílias consideram que os tipos de livros preferidos pelas crianças se resumem em histórias de princesas, em histórias tradicionais, histórias que contenham animais e, finalmente, em coleções, nomeadamente, a coleção do “Lobo”.

Na penúltima pergunta, isto é, na **oitava pergunta** – “Qual é, para si, a importância da leitura de histórias em crianças desta faixa etária?” –, as famílias consideram que a leitura de histórias nesta faixa etária é de extrema importância por desenvolverem a imaginação e a criatividade nas crianças, por lhes estimularem a linguagem e a compreensão e, também, por reforçarem os vínculos afetivos familiares. Tal como refere uma família, “A leitura de histórias é crucial para o desenvolvimento global da criança com mais incidência no desenvolvimento da linguagem”.

Complementando com as conceções de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008),

a qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for

o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 12).

Face à última pergunta, a **nona pergunta** – “Promove algum tipo de atividades pré e pós leitura? Se sim, dê exemplos.” –, podemos afirmar com base no **Gráfico 7** que a grande maioria das famílias promove atividades de pré e pós leitura de uma história. Por outro lado, com uma visível fração equivalente, há famílias que promovem às vezes este tipo de atividade e outras que não o promovem. Relativamente às famílias que promovem atividades, podemos diferenciar estas atividades em questões sobre a história que irá ser lida ou já lida, de forma a desenvolver a sua concentração, como também em recontar a história lida ou fazer desenhos sobre a mesma. Há famílias que afirmam que “Depende, por vezes faço algumas atividades estruturadas relacionadas ao livro ou vice-versa. exemplo - para explorar as estações do ano seleciono alguns livros relacionados para estarem mais disponíveis nos dias em que fazemos projetos sobre o tema” e até que constroem “um livro de opinião sobre cada história, onde colamos uma fotografia do livro, fazemos uma ilustração alusiva e colocamos o número de estrelas respetivas ao grau de satisfação (de 1 a 5 estrelas)”. Há ainda famílias que não promovem este tipo de atividades, no entanto, aplicam-nas “em momentos de frustração ou para ajudar na solução de um problema”.

Gráfico 7

Promove algum tipo de atividades pré e pós leitura?



A leitura de histórias é amplamente reconhecida pelas famílias como uma prática fundamental no desenvolvimento integral das crianças. A maioria das famílias afirma ler com regularidade para as suas crianças, demonstrando ter consciência dos benefícios desta atividade na promoção da linguagem, da imaginação, do gosto pela leitura e do vínculo afetivo (Teberosky & Colomer, 2003). Todavia, observamos que esta prática nem sempre é diária e que existe uma tendência para a escolha de livros mais convencionais, nomeadamente, os contos tradicionais e as histórias da Disney, o que pode limitar a diversidade literária e cultural de oferta às crianças (Silva, 2010).

Embora as crianças solicitem às famílias a leitura/contagem de histórias, poucas famílias realizam atividade de pré e pós leitura, como o reconto da história, a ilustração da mesma ou conversas sobre a mesma. Cruz (2018) afirma que estas práticas potenciam a compreensão leitora e o pensamento crítico, o que enriquece a experiência leitora em casa.

Em jeito de conclusão, as famílias valorizam a leitura/contagem de histórias e integram-nas nas suas rotinas, todavia, existe espaço para reforçar a sua frequência, a sua diversificação de conteúdos e a expansão de atividades complementares.

3.4.3. Análise de dados da entrevista à educadora cooperante

Nesta secção, irei analisar e interpretar a entrevista realizada à educadora cooperante, conforme se pode verificar nos **Anexos F, G e J**, onde se encontra o guião da entrevista, a transcrição da entrevista e a categorização da entrevista, respetivamente.

Uma entrevista é,

utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bogdan & Biklen, 2013, p. 134).

Com a análise desta entrevista, averiguamos que se trata de uma educadora de infância que exerce as suas funções há dezassete anos, cujo percurso reflete ser estável e envolvido no contexto de uma Instituição Particular de Solidariedade Social. A educadora

revela uma postura reflexiva nas suas práticas, flexível e fundamentada ecleticamente, afirmando que não se rege por nenhum modelo pedagógico único, porém, inspirando-se em três modelos que guiam a sua prática – Maria Montessori, Movimento da Escola Moderna e High/Scope. É, por isso, uma abordagem integrativa e consistente com uma prática que visa responder às necessidades individuais das crianças (Edwards et al., 1998).

A organização do ambiente educativo é nitidamente descrita como acolhedora, segura e rica em estímulos, indo ao encontro das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. A divisão equilibrada do tempo entre as atividades orientadas e lúdicas, bem como a sua flexibilidade na rotina, revela que a educadora respeita o ritmo e os interesses de cada criança (Bruce, 2011).

Por sua vez, a relação com as famílias é muito valorizada, referindo que

As famílias participam ao longo do ano nas atividades da sala, está sempre a porta aberta para virem participar nas atividades (Entrevista à educadora cooperante, **Anexo G**).

As atividades descritas, como a atividade do Natal ou a leitura de histórias por familiares, ilustra uma boa prática de articulação entre a escola e a família, que são promotoras do desenvolvimento socioemocional das crianças e do envolvimento escolar (Epstein, 2011). No entanto, esta participação não tem muita adesão por parte dos familiares, o que demonstra que a educadora tem uma consciência crítica e que deseja que esta prática melhore.

Relativamente à leitura de histórias, a educadora salienta a importância para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, social e afetivo. Refere que o momento da leitura é vantajoso para o fortalecimento do vínculo afetivo e do desenvolvimento íntegro da criança. Complementar às conceções da educadora, Cruz (2018) reforça o papel da narrativa na construção do pensamento crítico e no desenvolvimento da linguagem, integrada na rotina e de forma diária.

A educadora também identifica uma relação direta entre o desenvolvimento linguístico das crianças e a estimulação familiar, todavia, revela estar preocupada com o desinteresse de algumas crianças na leitura de histórias, visível nas dificuldades linguísticas que estas apresentam.

Não obstante, a abertura da educadora face ao envolvimento das famílias em projetos de leitura e à valorização deste envolvimento, denota que a mesma mantém uma atitude facilitadora e promotora de ambientes ricos com vista à aprendizagem significativa e partilhada, revelando uma perspetiva socioconstrutivista (Vygotsky, 1978).

Através desta investigação – *O contributo das histórias em crianças com idades Pré-Escolar* – tracei como objetivos a compreensão da importância dos livros na leitura de histórias, conhecer os hábitos leitores das crianças e perceber as conceções da educadora e dos encarregados de educação acerca das aprendizagens desenvolvidas pela leitura de histórias. Assim, concluo que apesar de a prática da leitura se encontrar numa fase emergente no que diz respeito à autonomia das crianças em ler livros e à frequência da leitura de histórias pela família, as crianças revelam ter gosto pela exploração de livros e a maioria recorre à ilustração para imaginar uma narrativa, no entanto, a família pode melhorar a prática destes hábitos de leitura e a promover mais atividades de pré e pós leitura. Não obstante, tanto a educadora como a família reconhecem a importância do contributo das histórias nestas idades, afirmando que desenvolvem noções linguísticas, emocionais, sociais, imaginativas, criativas, entre outras, além de as crianças iniciarem o seu contacto com a estrutura escrita.

4. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
COMO EDUCADORA DE
INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo será apresentada uma análise reflexiva e fundamentada do meu percurso ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada (I e II), destacando a dimensão individual e coletiva, bem como as minhas aprendizagens, dificuldades, aspetos positivos e perspectivas futuras no exercício desta profissão.

Importa salientar que antes de realizar estes dois módulos de prática profissional, a minha experiência no mundo da Educação Pré-Escolar já tinha começado com o exercício de funções de Auxiliar de Ação Educativa numa Organização Socioeducativa e, antes disso, ter realizado dois estágios profissionais no âmbito da minha frequência no Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância, nível IV. Ainda assim, as experiências profissionais que vivenciei nestes dois módulos foram uma mais-valia no meu percurso formativo e profissional, visto que a aprendizagem é contínua e melhorada a cada dia.

De acordo com Vasconcelos (2009), o estágio é de extrema importância para a formação profissional, dado que é caracterizado como um espaço que promove novas aprendizagens, enriquecido pela interação entre o aluno e o contexto, a educadora cooperante e equipa educativa, e a orientadora.

Nesta sequência, considero pertinente mencionar que existem ações que caracterizam o meu processo de aprendizagem enquanto futura educadora de infância, desejando que todos aqueles que se encontram na mesma situação que eu, possam passar pelas mesmas etapas, ou seja, possam “(Re)começar, continuar, errar, ultrapassar, inovar, sonhar, procurar, encontrar, alcançar...” (Matias & Vasconcelos, 2010, p. 17).

Ao longo da minha intervenção, procurei sempre dar resposta às necessidades individuais e coletivas do grupo de crianças e, para isso, tive de manter uma postura atenta, direta e indireta, para que entendesse as características do grupo e de cada criança. Por isso,

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

e possibilidades da criança (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 59).

Desta forma, percebemos que cabe ao educador encarar cada criança como um ser único, com gostos, interesses e necessidades próprias, sendo necessário construir um currículo adaptado com a “adoção de práticas pedagógicas diferenciadas” (Silva et al., 2016, p. 10). Nesta sequência, tive sempre em consideração planificar atividades que promovessem aprendizagens ativas, inclusivas e que desenvolvessem as crianças de um modo integral, isto é, aprendizagens

na qual a criança, através da sua ação sobre os objectos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22).

Não podemos esquecer que as crianças devem assumir um papel participante e opinativo, tendo em vista o meio social e as interações que o contexto proporciona, por isso, o educador deve auxiliar, estimular e incentivar o desenvolvimento holístico de cada uma. Desta forma, contribuirá, não só para que a criança consiga expressar a sua opinião, como também respeitar as opiniões alheias (Silva et al., 2016).

Assim, procurei sempre levar as crianças a “participar no seu mundo e contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (Portugal, 2009, p. 33), com o objetivo, também, de criar momentos de comunicação para que desenvolvessem o pensamento democrático. Saber ouvir e respeitar os outros são atitudes que valorizo muito e que, nos dois módulos, foi bastante desenvolvido. Mesmo que sejam crianças pouco experientes na regulação das suas emoções e frustrações, são competentes e capazes de o fazerem, dado que são

ávidas em explorar e realizar novas aprendizagens possibilitando que cada dia seja um novo desafio, uma nova oportunidade de descobrir e partilhar (Moura, 2014, p. 42).

Através da minha observação face às atitudes e comportamentos da equipa educativa, pude constatar que a comunicação aberta, a cooperação e ajuda e o trabalho em equipa estiveram sempre presentes, o que permitiu melhorar, de forma consciente e constante, a prática reflexiva e adaptada ao grupo. Assim, procurei sempre expor todas as minhas dúvidas, opiniões e ideias para que este diálogo aberto se

desenvolvesse e sem medo de errar, pois, ao errar também se aprende e se molda a prática educativa.

A articulação entre a escola e a família são fundamentais para o sucesso e desenvolvimento das crianças, cuja deve ser feita em parceria, e que caracteriza

uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância, situação que os educadores conhecem, defendem e promovem, como condição imprescindível para o desenvolvimento (mais) integrado e sustentado das crianças que diariamente lhes são confiadas” (Matos, 2012, p. 47).

Uma boa articulação entre a escola e a família permite

um diálogo que facilite relações de confiança mútua permite aos pais/famílias expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas e ser esclarecidos sobre as opções tomadas pelo/a educador/a (Silva et al., 2016, p. 19).

Desta forma, será criado um bom ambiente e as famílias sentir-se-ão integradas no processo de ensino-aprendizagem das suas crianças. No meu caso, considero que as famílias, apesar de não aderirem muito às solicitações da educadora ou terem a iniciativa de virem à sala dinamizar algum momento, mantém uma excelente relação com a equipa educativa e sente-se integrada. Futuramente, procurarei transmitir às famílias que esta articulação favorece não só o vínculo afetivo das suas crianças, como também desenvolve inúmeras competências, nomeadamente, a autoestima, a confiança, a responsabilidade, etc.

Outro aspeto que considero positivo neste percurso, observado, refletido e querendo implementar futuramente, é a criação de relações afetivas saudáveis com as crianças e as famílias. Também procurarei responder sempre às necessidades de cada uma e no coletivo, com vista ao desenvolvimento integral e holístico de cada uma e procurarei promover aprendizagens significativas e diversificadas para que possam experienciar diversas vivências.

O facto de a educadora não se reger por um único modelo pedagógico, fez com que pudesse promover atividades que fizessem sentido a vários modelos, o que permitiu que as crianças contactassem com diversas experiências e diversificadas.

Outro aspeto que considero positivo foi a abordagem e envolvimento no projeto elaborado consoante as diretrizes da Metodologia de Trabalho de Projeto, dado que as crianças nunca o tinham feito e se sentiram integradas durante todo o processo. Permitiu que fizessem e escolhessem todas as etapas do projeto, o que suscitou interesse às famílias, dado que mostravam entusiasmo em casa.

Em relação às dificuldades, destaco o facto de ser trabalhadora-estudante. Isto acabou por exigir mais de mim para que conseguisse atingir todos os objetivos de forma positiva. O cansaço fez-se notar, mas a educadora e auxiliar revelaram-se compreensivas por também terem passado pelo mesmo e perceberem que o nível de exigência se tornava cada vez maior.

Em suma, procurarei sempre promover práticas educativas de qualidade, focando-me nos conceitos da comunicação positiva, do diálogo, das interações, da brincadeira, da inclusão, da integração, da disponibilidade, da observação, do questionamento, da reflexão, da avaliação, entre outras (Silva et al., 2016). Daqui em diante, ambiciono ser uma educadora atenta, prática, perspicaz, capaz, competente, ouvinte, comunicativa, ativa, observadora, reflexiva, orientadora e, sobretudo, amiga, pois só com um bom vínculo afetivo desenvolvido é que se estabelecem aprendizagens significativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

Este ponto do relatório finda o ciclo da minha formação superior como futura educadora de infância. Foi um percurso longo, cheio de obstáculos e de muita aprendizagem. Desta forma, torna-se pertinente refletir sobre os aspetos mais significativos ao longo da minha prática e que serão alvo de melhoria no futuro, dado que não é na formação inicial que se constrói uma bagagem de conhecimentos, mas sim, a aquisição e construção constante ao longo da prática profissional (Silva & Pereira, 2011).

Os aspetos mais significativos que eu considero ter sido o auge deste meu percurso académico foram, sem sombra de dúvidas, as práticas profissionais supervisionadas na valência de creche e de jardim de infância. Não menosprezando toda a teoria, que é imprescindível para a transmissão de conhecimentos acerca deste mundo que é a Educação Pré-Escolar, mas colocar em prática toda a teoria torna-se mais gratificante e inesquecível.

No que diz respeito à primeira prática profissional em contexto de creche, apesar de já ter feito estágio nesta valência, aquando do meu curso profissional, posso afirmar que foi intensa e inovadora. Apesar de, ainda, revelar alguma **insegurança** no que toca ao melhor planeamento de atividades, com vista à maior captação e exploração de conhecimentos e experiências, tanto a educadora como a auxiliar estiveram sempre disponíveis para me ajudar e incentivavam-me a fazer o que tinha planeado. No fim, aguardavam que eu refletisse sobre as mesmas e conversasse com elas para, em conjunto, identificarmos os aspetos que poderiam ter sido melhorados ou, pelo contrário, que tinham sido bem escolhidos.

É sabido que cada criança se comporta de forma única e que o mesmo acontece com cada grupo de crianças, portanto, cabe ao educador estar sempre pronto a adaptar a sua prática e as suas atividades conforme as necessidades de cada um. No meu caso, muitas das vezes, tinha de realizar a atividade de maneira diferente ou noutra altura devido às necessidades de uma criança com **Necessidades Específicas**, o que era incrivelmente motivador. Cada vez mais se diagnosticam crianças com alguma perturbação e, por isso, devemos estar preparados para os integrar e incluir, promovendo atividades versáteis, diversificadas, exploratórias e adaptadas.

Na minha segunda prática profissional, em contexto de jardim de infância, a insegurança permaneceu, contudo, de forma reduzida. Nesta prática, saliento a **exigência**

que tive de impor a mim própria e que cheguei a abordar o assunto com a educadora e auxiliar para que me pudessem ajudar a ultrapassar o cansaço extremo que sentia por estar a trabalhar ao mesmo tempo. Ainda assim, o grupo de crianças com o qual tive o privilégio de cruzar caminho foi incrível e muito participativo. Realizar um **projeto** seguindo as diretrizes da Metodologia de Trabalho de Projeto foi inspirador e promotor de muitas aprendizagens para mim, para a educadora (que só costuma realizar estes projetos com o grupo de cinco anos) e, principalmente, para as crianças. Pois elas desenvolveram as suas capacidades democráticas ao decidirem o que queriam fazer, como queriam fazer e com quem queriam fazer.

Lidar com a **gestão de conflitos** também não foi tarefa fácil. Saber ouvir e respeitar o outro é um aspeto que deve ser desenvolvido logo desde o início do ano letivo. Apesar de as crianças serem de tenra idade, são capazes e competentes e, dessa forma, procurei sempre orientar e apoiar a construção do saber ouvir e saber estar, indo, mais uma vez, ao encontro dos seus gostos e interesses. Isto revelou-se muito desafiador porque as crianças ainda são um pouco egocêntricas e nem sempre era fácil fazê-las entender o que quer que fosse.

Outro aspeto importante, foi o facto de as crianças me verem como uma **figura de referência**. Desde o início, procurei envolver-me de forma gradual e participativa em todos os momentos da rotina, adotando uma postura mais segura, confiante e capaz de gerir o grupo. Contudo, nunca me sobrepor à intervenção da educadora e da auxiliar, responsáveis pela sala.

Procurei sempre estabelecer **relações afetivas** confiantes, divertidas e próximas, conquistando as crianças e transmitindo um ambiente calmo e seguro.

Aprendi também a ouvir **críticas** no sentido construtivo e, com elas, implementar melhorias quer na minha postura, como na minha prática, para que consiga crescer profissionalmente,

Em suma, considero que apesar de certos aspetos serem ainda explicados pela falta de prática, nomeadamente, a insegurança sentida, sinto que a escolha de entrar no mundo da Educação foi a melhor escolha possível, pois é uma profissão muito nobre, inspiradora e capaz de mudar o mundo. Sou uma sortuda por poder participar no desenvolvimento de futuros cidadãos democráticos, participativos, integrados e inclusivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| | ' ' | | ' ' |

- Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). (2011). *Carta de Princípios dos Associados da APEI para a tomada de decisões eticamente situada*.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo (Edição revista e atualizada)*. Edições 70.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta
- Bettelheim, B. (2002). A psicanálise dos contos de fadas. *Paz e Terra*, Rio de Janeiro, 16.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brito, A. L. (2003). *Literatura para a Infância: Estudo das concepções e vivências numa amostra de educadores*. (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Bruce, T. (2011). *Early childhood education*, 4. Hodder Education.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. Em J. Poupart, J. P. Deslauriers, J. P. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*, pp. 295-316. Vozes.
- Coelho, H. (2013) *Contar histórias num grupo de 5 anos: que reflexo nas aprendizagens?* [Relatório de Mestrado] Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Coelho, N. (1984). *Literatura Infantil - História, Teoria, Análise*. Edições Quiron.
- Costa, M. (2008). À Descoberta dos Segredos Escondidos nas Entrelinhas: Valores e Emoções na Literatura Infante-Juvenil. In *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P. (2014). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: *Teoria e prática*, 2. Almedina.
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L., & Azevedo, H. (2012). A Leitura de Histórias. *Qualidade das interações entre pais e filhos*, pp. 16-19. Braga: Universidade do Minho.

- Cruz, M. (2018). A leitura em voz alta e a promoção da literacia emergente. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), pp. 101-118.
- Dias, C. & Neves, M. I. (2012). Importância de contar histórias. Em Silva, C., Martins, M. & Cavalcanti, J. (2012). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. Paula Frassinetti.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections*. Ablex Publishing.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, 2. Routledge.
- Gomes, J. A. (1997). *Para uma história da Literatura para a Infância e a Juventude*. Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*, 2. Sílabo.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hunt, P. (1994). *An introduction too children's literature*. Oxford University Press.
- Kishimoto, T., M. (2010). *Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil*. Faculdade de Educação da USP.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
- Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M. & Souza, S. (s.d.). *A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil*.
- Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). *Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial*.
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 47-50.
- 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 Educação*, 2, pp. 49-65.
- Moura, J. (2014). *Interações adulto(s) – criança(s): a partilha de controlo em jardim-de-infância*. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

- Nunes, A. M. (2010). *Literatura para a infância: Perspetivas e práticas*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J (2012). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*, 4, pp. 62-108. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-participação: a documentação pedagógica no âmbito da instituição dos direitos da criança no quotidiano. *Em aberto*, 30 (100), pp. 115-130.
- Parente, C. & Formosinho, J. (2005). Para uma pedagogia de Infância ao serviço da equidade: o portfólio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 7.
- Plano Nacional de Leitura (s.d). *Orientações para Actividades de Leitura. Programa- Está na Hora da Leitura 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Relatório do estudo. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Projeto Educativo (2022)
- Projeto Pedagógico (2024)
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ramos, A. M. & Silva, S.R. (s.d.). *Ler para crescer: Como fazer dos meus filhos leitores?* Gulbenkian: Casa da Leitura, pp. 111-131.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2009). *Como fazer dos meus filhos leitores? Ler para Crescer*. Lisboa, Gulbenkian
- Rigolet, A., S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças – como formar leitores activos e envolvidos*. Porto Editora.
- Rosa, A. (2012). *Literatura infantil: Ler e crescer*. Caminho.
- Santos, H. (2023). Pretextos que transformam contextos: uma abordagem à documentação pedagógica e aos portfólios pedagógicos. *Cadernos de Educação de Infância*, 128, janeiro/abril 2023, pp. 15-22.
- Silva, A. S. (2010). *A literatura infantil e o desenvolvimento do gosto pela leitura*. Porto Editora.

- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portfólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*.
- 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.
- Silva, M., & Pereira, F. (2011). Formação contínua de educadores de infância em contexto de trabalho: processos de formação. In *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 547–552). Instituto Politécnico da Guarda.
- Sim-Sim, I. Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.
- Sobrinho, J. G. (2000) (Org.). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Porto: Porto editora.
- Sutton, M., Sofka, A., Bojczyk, K., & Curenton, S. (2007). *Assessing the quality of storybook reading*. San Diego: Plural Publishing
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: Uma proposta construtivista*. Porto Editora.
- Tomás, C. (2011). “*Há Muitos Mundos no Mundo*”: *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Edições Afrontamentos.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa
- Viana, F. L., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto. Edições Asa.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Artmed Editora.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto Editora
- Zilberman, R. (2003). *A literatura infantil na escola*. Global Editora.
- Zipes, J. (2002). *Sticks and stones: The troublesome success of children’s literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. Routledge.

ANEXOS

| | " | | | "


Anexo A: Tabela de interesses das crianças

Identificação			Situação Escolar		Interesses	Aspetos do desenvolvimento
Nome	Idade	Género	Idade no início da PPS II	Idade no fim da PPS II		
AF.	3	Masculino	3	3	Atividades orientadas	Produz frases complexas, com um vocabulário diversificado.
AS.	3	Masculino	3	3	Brincar com peças de construção e atividades orientadas	Autónomo na higiene e na refeição. Produz algumas frases simples.
A.	3	Feminino	2	3	Brincar ao faz-de-conta e explorar livros	Produz algumas frases. Autónoma na refeição e na higiene.
B.	3	Feminino	3	3	Brincar ao faz-de-conta e com blocos de construção.	Produz frases complexas. É autónoma na refeição e higiene.
CP.	3	Feminino	3	3	Atividades orientadas	Produz algumas frases. Autónoma na higiene e na refeição.
CR.	3	Feminino	3	2	Atividades orientadas	Produz frases complexas. Autónoma na higiene e na refeição.
C.	3	Feminino	3	3	Brincar ao faz-de-conta e desenhar livremente	Produz frases simples e percetíveis. Utiliza a chucha como ferramenta de autorregulação comportamental. É autónoma.
Da.	3	Feminino	3	3	Brincar ao faz-de-conta	Produz frases simples. Autónoma na refeição e na higiene.
Di.	3	Masculino	3	3	Brincar com os carros na garagem e atividades orientadas	Autónomo na higiene e na refeição. Fala muitas vezes por repetição. Tem hipersensibilidade auditiva e sensorial. Diagnosticado com PEA.
E.	3	Feminino	3	3	Atividades orientadas e brincar ao faz-de-conta	Produz algumas frases. Autónoma na higiene e na refeição. Tem dificuldades em resolver conflitos.

F.	3	Masculino	3	3	Brincar na garagem com os carros e atividades orientadas	Fala muito através da repetição de palavras. Tem hipersensibilidade sensorial. É autônomo.
Ga.	3	Masculino	3	3	Brincar com peças de construção e atividades orientadas	Autônomo na higiene e na refeição. Produz frases complexas com vocabulário diversificado.
Go.	3	Masculino	3	3	Brincar com os carros e conversar com o adulto.	Produz frases complexas e com vocabulário diversificado. É autônomo na higiene e na refeição.
I.	2	Feminino	2	3	Brincar com os brinquedos trazidos de casa e pintar livremente.	É autônoma na higiene e na refeição. Produz frases simples e perceptíveis.
Le.	3	Feminino	3	3	Atividades orientadas	Fala através da repetição de palavras. Tem comportamentos desafiantes quando é contrariada.
Lu.	3	Masculino	3	3	Atividades orientadas, brincar com peças de construção	Muito desenvolvido em todas as áreas. Produz frases complexas e organizadas. É autônomo na higiene e refeição. Tem dificuldades na resolução de conflitos.
M.	3	Feminino	3	3	Brincar ao faz-de-conta e atividades orientadas.	Produz frases simples. Autônoma na higiene e na refeição.
N.	3	Feminino	3	3	Brincar ao faz-de-conta e atividades orientadas.	Muito desenvolvida em todas as áreas, produz frases complexas e organizadas. É muito estimulada pela família.
Ra.	3	Masculino	3	3	Atividades orientadas e brincar ao faz de conta	Produz frases complexas, tem um vocabulário diversificado. É autônomo na refeição e higiene.
Ray.	3	Feminino	2	3	Brincar com blocos de construção, jogos de encaixe simples e ao faz-de-conta.	Produz frases simples. Autônoma na higiene e na refeição.


T.	3	Masculino	3	3	Brincar às corridas e com os carros na garagem	Fala e comunica através da repetição de palavras. Anda em bicos de pés.
Va.	3	Feminino	3	3	Brincar ao faz-de-conta e atividades orientadas	Produz frases simples. Tem acompanhamento de Terapia da Fala. É autónoma na higiene e na refeição.
VA.	3	Masculino	3	3	Brincar às corridas, com peças de construção e atividades orientadas	Produz poucas palavras. Tem dificuldades em permanecer no mesmo lugar e na mesma posição durante pouco tempo. Tem acompanhamento de Terapia da Fala.
VT.	3	Masculino	3	3	Atividades orientadas, explorar livros, brincar com os carros nos tapetes com estradas e ruas ilustrativas e ao faz-de-conta.	Produz frases complexas e com vocabulário diversificado. É autónomo na higiene e na refeição. É muito estimulado pela família.

Anexo B: Portfólio da Criança



The cover features a yellow background with a red scalloped border at the top. The title 'Portfólio da Criança' is written in blue and red. A central circular photo shows a child in a blue costume with a blue circle covering their face. The page is decorated with yellow icons: a balloon, a heart, a sunburst, a smiley face, a star, and a planet. At the bottom, a light orange banner contains the text 'Pequeno coração, grande sonhador!' and the author's information.

Portfólio da Criança




V.T.

Pequeno coração, grande sonhador!

Portfólio desenvolvido pela Educadora
Estagiária **Andreia Ferreira**
Escola Superior de Educação de Lisboa
Mestrado em Educação Pré-Escolar




PORTFÓLIO DA CRIANÇA



O **portfólio pedagógico da criança** é um termo cada vez mais usado na educação de infância e consiste num recurso que acompanha a criança durante um determinado período de tempo, dado que “permite abraçar um caminho de compreensão partilhada da identidade pessoal, familiar, social, relacional e cultural da criança” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2017, p. 124).

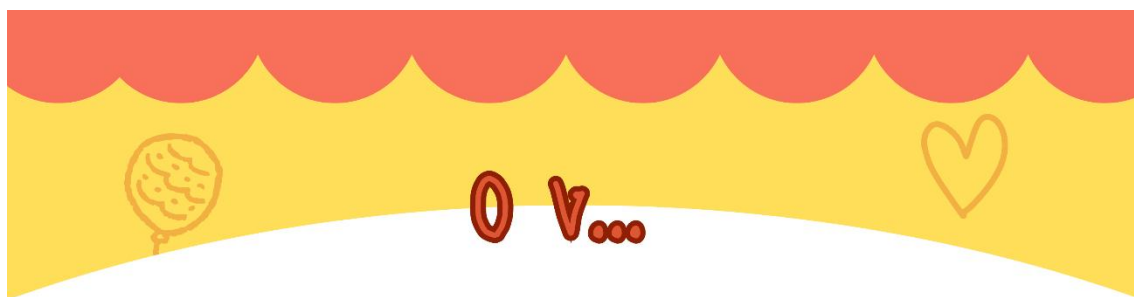
O portfólio contém instrumentos adequados para a avaliação das crianças, “tornando possível aceder a múltiplas fontes de evidência para olhar e documentar o processo de aprendizagem da criança” (Oliveira-Formosinho, 2002, citado por Parente & Formosinho, 2005, p. 30).

Assim, o conteúdo do portfólio pedagógico respeita a individualidade da criança, descobrindo a sua ação através da viagem pelas “produções das crianças, registos da educadora, da família ou outros, (...) relevantes para o percurso da criança” (Santos, 2023). Deve ser construído de forma cronológica e representativa do desenvolvimento da criança ao longo do tempo (Silva e Craveiro, 2014).



Referências bibliográficas

- Oliveira Formosinho, J. & Formosinho, J. (2017). Pedagogia em participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no quotidiano. *Em aberto*, 30 (100), pp. 115-130.
- Parente, C. & Formosinho, J. (2005). Para uma pedagogia de infância ao serviço da equidade: o portefólio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 7.
- Santos, H. (2023). Pretextos que transformam contextos: uma abordagem à documentação pedagógica e aos portefólios pedagógicos. *Cadernos de Educação de Infância*, 128, janeiro/abril 2023, pp. 15-22.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*.
-



Não é no primeiro contacto que conhecemos a essência do V. Primeiro temos de fazê-lo sentir-se seguro conosco. Após esse tempo, conhecemos um Vicente **incrível, sonhador, falador, esperto** e muito **curioso**.



O Vicente é **carinhoso** e **brincalhão**, mas também tem os seus momentos **preguiçosos**.

Com 3 anos, o V. é capaz de ter uma conversa desenvolvida com os adultos.

DO QUE GOSTA O V?

A: V, do que gostas de brincar?

V: Eu tenho um carro super rápido que eu gosto muito de brincar.

A: A sério? Deve ser muito fixe brincar com esse carro!

V: Sim, é super rápido. E também gosto de brincar com os meus peluches.

A: Que peluches gostas de brincar mais?

V: Eu tenho um Pikachu grande. O meu Pikachu é muito giro e é grande.

A: E tu gostas de brincar com o teu Pikachu grande?

V: Sim, eu gosto muito.

A: Que bom! Tens de trazer o teu Pikachu grande, um dia, para brincarmos.

V: Sim, está bem, eu quero trazê-lo e vou pedir ao meu pai.

A: Está bem. Então e tens mais brinquedos que gostes de brincar?

V: Eu gosto de brincar com todos os meus brinquedos.

A: Quais são os teus brinquedos?

V: Então são peluches, carros, legos, e puzzles e outras coisas que eu já não sei.

A: Uau! Tens muitos brinquedos em casa. E tu brincas com alguém ou sozinho?

V: Eu brinco sozinho, mas o meu pai brinca comigo às vezes.

A: Gostas de brincar com o pai?

V: Sim, eu gosto muito. E a mana também brinca comigo às vezes e a mãe também brinca comigo às vezes.

A: Olha, isso é espetacular! Lá em casa, todos brincam contigo. Fazem puzzles juntos, por exemplo?

V: Não, eu tenho um puzzle da Bluey que eu fiz sozinho. E o pai e a mãe vêm eu a fazer o puzzle da Bluey e da Bingo.

A: Boa! Muito bem!

V: Oh A., eu gosto muito do meu pai, da minha mãe e da mana. Eles brincam comigo e vamos passear todos juntos!

A: Que bom V! Eles também gostam muito de ti, tenho a certeza!

V: Sim, eles gostam!



DO QUE GOSTA O V.?



No dia **Nacional do Pijama**, o V. trouxe o seu pijama Dinossauro e deslumbrou com os seus rugidos carinhosos!

Após uma conversa sobre a Missão Pijama e a leitura da história “O galo Galaró”, o V. demonstrou ter entendido e ajudou os amigos a perceberem melhor qual era o objetivo da Missão e quais são alguns dos seus direitos, nomeadamente ...

Todos têm direito a ter uma **casa**

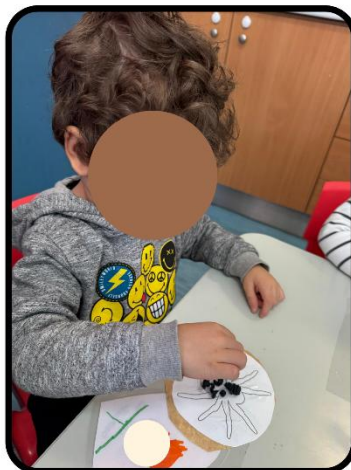
Todos têm direito a ir ao **médico**

Todos têm direito a **brincar**

Todos têm direito a ter uma **família**

Todos têm direito a ir à **escola**

DO QUE GOSTA O V?



O V., quanto à sua visão acerca das artes visuais, assume duas posturas - uma interessante e outra menos interessante - na medida em que tem maior interesse em atividades plásticas que envolvam a exploração de materiais do que, por exemplo, em colorir um molde com canetas de feltro.

O V. nesta atividade alusiva ao Halloween, tinha de fazer bolinhas com pedaços de papel crepe preto para depois colar dentro do molde da aranha. Revela gostar destas atividades, notando-se na conversa que vai tendo e no brio e cuidado com que quer fazer a atividade, deixando todas as bolinhas o mais redondo possível e dentro dos limites do molde.

DO QUE GOSTA O V?



Nesta atividade, o V. demonstrou que pintar com lápis de cor ou com canetas de feltro é só quando está motivado para tal! Começou por fazer uma pintura interessante, mas foi perdendo o foco e o interesse, acabando por rabiscar o desenho do pijama e tendo preguiça para o finalizar.

O V. quando está predisposto para as atividades, revela capacidades interessantes e, muitas vezes, **fora das expectativas!**

DO QUE GOSTA O V?



O V. demonstra uma grande capacidade comunicativa. É capaz de ter uma conversa longa com os adultos, além de gostar muito de explicar aos amigos aquilo que sabe sobre determinadas situações.

Neste caso, a amiga N. tinha trazido um ouriço para explorarmos em conjunto e o V. **foi o grande explicador dos amigos!** Referiu que os ouriços picam e que têm castanhas lá dentro e mostrando exemplos, nomeadamente, tocando devagar nos picos e apontando para o ouriço que estava meio aberto, onde se via a castanha.

DO QUE GOSTA O V?



Outro exemplo do V. e da sua grande capacidade comunicativa é quando vem para a escola disfarçado e gosta de explicar do que vem vestido, dizendo o que está desenhado no fato e referindo o motivo porque gostou de vir assim vestido.

Neste dia, no dia de Halloween, o V. veio mascarado de esqueleto e indicou que todos tínhamos um esqueleto por baixo da pele, dentro do corpo!



DO QUE GOSTA O V?



Tem brilho? Tem brilhantes? O V. adora!

Nesta atividade, o V. estava radiante por decorar a bola de natal com papeis coloridos e brilhantes. O objetivo desta atividade era a decoração da bola através da colagem de formas geométricas, dentro dos seus limites, e o V. concluiu-a com sucesso!

Além de reconhecer as formas geométricas, reconhece as cores (dourado, prateado, vermelho, verde, entre outras) e cola-as dentro dos limites da figura.

DO QUE GOSTA O V?



Após ouvir atentamente a leitura da história “O Coração de Inverno” de Alessandro Montaganana, o V. foi das únicas crianças que conseguiu recapitular a história toda, contando-a resumidamente e chegando à conclusão que devemos ser amigos uns dos outros.

Nesta atividade, o V. demonstrou grande interesse em pintar com a espuma igual à que o pai faz a barba em casa!

Ainda que revele algumas dificuldades no agarrar e manusear do pincel, o V. explorou a mistura da espuma de barbear e preencheu as figuras das personagens da história, tentando sempre respeitar os seus limites. À posteriori, colocou moldes de orelhas, olhos, bico e patas, nos locais corretos ao efeito da raposa e do pássaro.

DO QUE GOSTA O V?



A realização do placar de Natal foi uma atividade sensorial que o V. também gostou muito de realizar, pois fez a impressão das suas mãos e pintou rolos de papel higiênico para depois construir um duende!

Para iniciar a atividade, o V. escutou atentamente a leitura da história “Oficialmente, Duende Benedita”, criada pela estagiária, a qual gostou muito pois a história falava da missão de ajudar o Pai Natal a construir os presentes... algo que o V. também gosta muito de fazer!

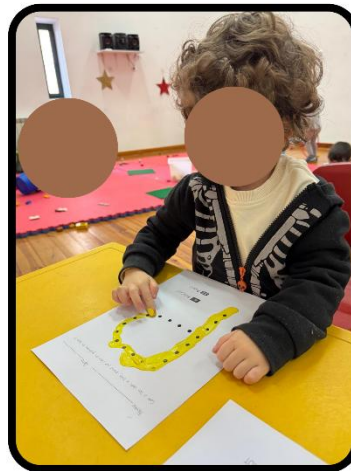
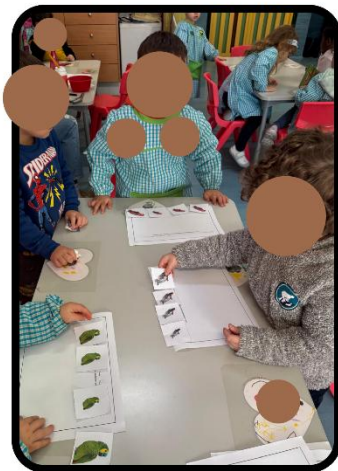
DO QUE GOSTA O V?



Qual é a relação entre a Matemática e o V.? Posso dizer que é bastante positiva!

O V. é uma criança extremamente perspicaz e nestas atividades, revela um enorme gosto em realizá-las. O V. reconhece, sem qualquer tipo de ajuda, as sombras, os números e identifica corretamente as noções de maior e menor, colando as figuras de forma correta do maior para o menor e do menor para o maior.

DO QUE GOSTA O V?



Dentro do projeto “Qual é a vida dos papagaios?”, o V. teve o seu importante papel, decidindo diversas atividades e ajudando os amigos a perceberem qual era a vida dos papagaios, fruto das pesquisas que ia fazendo.

Além disso, ajudava também os amigos nas dificuldades que podiam ter, indicando as respostas corretas.

Nestas atividades, o V. conheceu a vida dos papagaios Cinzento, Vináceo, Verdadeiro e Eclétus, e também conheceu a letra P. Viu que algumas palavras começavam com a letra P, nomeadamente “papagaio”, “parrot”, “pai”, “Penélope”, entre outras.

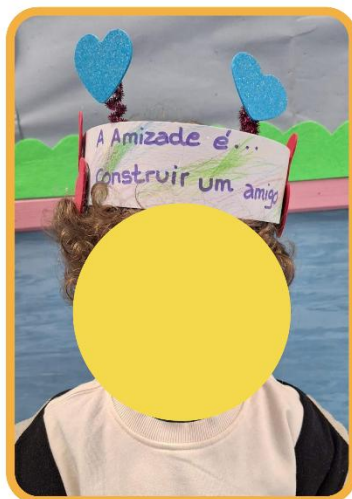


DO QUE GOSTA O V?



Ao nível dos jogos, percebemos que é uma área confortável para o V., na medida em que rapidamente consegue perceber o objetivo do jogo e o realiza “com uma perna atrás das costas”!

Quer os jogos de encaixe, como as sequências de dominó, entre outros jogos, o V. ajusta o seu pensamento lógico rapidamente e consegue descobrir e explorar cada jogo autonomamente. Apesar do seu tamanho pequeno, o V. revela um raciocínio lógico incrível, cujo só é revelado em crianças com mais idade. Nota-se que o V. é muito estimulado em casa!




Esta definição de amizade para o V. deixa-nos a pensar... como se constrói um amigo?

Esta frase revela a grande capacidade do V. em conseguir adjetivar um tema extenso como este, em algo “relativamente” simples e que muitas vezes é complicado para as crianças definirem.

O V. diz que se constrói um amigo de forma diferente daquela que ele constrói os legos. Diz que é preciso ser amigo dos outros, dar muitos abraços e não o deixar sozinho, brincando sempre com ele. **É assim que se constrói um amigo!**



DO QUE NÃO GOSTA O V?




Muitas qualidades tem o V., nomeadamente, a sua perspicácia, a sua inteligência, a sua vontade em querer aprender sempre mais e mais. O V. é extremamente simpático, acolhedor e gosta muito de ajudar os outros. É empático!

Tal como todas as crianças, o V. tem os seus gostos e interesses. No entanto, não o podemos contrariar! Como é normal, crianças com 3 anos, muitas vezes não conseguem ouvir a palavra “não” ou não entendem o significado do que a negação quer, realmente, dizer. No caso do V., ele muitas vezes deita-se no chão, frustrado por algo não ir ao encontro das suas preferências ou, quando quer um brinquedo e outra criança o tem e não lhe dá. Outras vezes, senta-se numa cadeira, cruza os braços sobre a cabeça e começa a chorar por não ter o que quer ou não estar a brincar ao que quer nem como quer.

Também tem dificuldades em aceitar quando lhe é pedido para se afastar dos colegas que estão a realizar uma atividade e erram. Por muito que seja bom ajudar os amigos, é explicado ao V. que os amigos têm de perceber porque estão a errar, ao invés de lhe serem dadas as respostas corretas. É explicado ao V. que todas as crianças têm tempo para aprender e que uns aprendem mais rápido que outros, como é o caso do V., e ele acaba por perceber!



RESUMINDO...



O V., ao nível da **Formação Pessoal e Social**, é uma criança completamente autónoma, come corretamente com os talheres, realiza a sua higiene sozinho e tem facilidade em cumprir regras e em ajudar os amigos. Expressa-se muito bem e de forma perceptível.

No domínio **Matemático**, o V. reconhece os números, sabe distinguir as grandezas (maior, menor, igual), tem noção da quantidade/número, faz correspondências e ligações de forma correta, compara e ordena objetos, reconhece e opera com formas geométricas e manipula mapas e gráficos facilmente. Sabe distinguir os limites espaciais de uma figura.

No que diz respeito ao **Conhecimento do Mundo**, o V. demonstra bastante interesse pelo que o rodeia, é muito observador e coloca questões pertinentes. Sabe o seu nome e o da família, bem como os graus de parentesco, utiliza termos temporais meteorológicos nas suas narrativas, associa as rotinas a determinados momentos do dia, reconhece e identifica partes do corpo humano e os cinco sentidos, promove atividades de saúde e segurança, conhece vários animais e distingue-os nos diferentes meios.

A nível da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, o V. gosta muito de contactar e explorar os livros. Usa a sua imaginação para contar histórias e tem facilidade em reconhecer algumas letras.

Nas **Artes Visuais**, o V. ainda carece de desenvolver a sua motricidade fina, no agarrar e manusear pincéis, lápis e canetas. Reconhece as cores, gosta de explorar diversos materiais e de se apropriar das suas produções e das produções dos amigos, elogiando-as.

Na **Educação Física**, o V. demonstra gosto pelas atividades, coopera com os colegas e aceita e cumpre as regras dos jogos. Tem dificuldades ainda no lançar e pontapear de uma bola, bem como no saltar com os dois pés ou saltar de um obstáculo para o chão. Sabe rebolar e rastejar e tem facilidade em passar por entre objetos, por baixo e por cima de obstáculos.



Este é o V.! Amigo, sorridente, carinhoso, simpático, conversador, empático, perspicaz, inteligente e muito, muito amoroso!

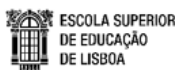
Foi um privilégio poder fazer parte da rotina do V., pois aprendi muito com ele! Tenho a certeza que será um grande sonhador e que irá conseguir atingir todos os seus objetivos. Tem a capacidade de, muitas vezes, deixar o adulto sem palavras com a sua espontaneidade e sinceridade.

Tem um sorriso fácil e a sua inteligência levá-lo-á longe!

Obrigada, V.! És incrível! Sonha sempre muito alto, tu és capaz de lá chegar!



Anexo C: Consentimento informado para captura de imagens



Pedido de autorização para captura de imagens

Exmo(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Andreia Ferreira, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa e atual estagiária da Sala x, presente na Instituição x, venho solicitar a captura de imagens do seu educando, no âmbito do desenvolvimento do Relatório da Prática Profissional Supervisionada, durante o período do mesmo (setembro-janeiro). Mais informo que qualquer captura de imagem será única e exclusivamente utilizada para fins académicos, salvaguardando sempre a identidade e privacidade das crianças, conforme a Lei de Proteção de Dados (Lei n.º 67/98 de 26 de outubro).

11 de outubro de 2024

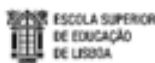
Pedido de autorização para captura de imagens

Eu, _____, Encarregado de Educação da criança _____, autorizo / não autorizo (riscar o que **não** interessa) a captura de imagens do meu educando.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Anexo D: Consentimento informado para a realização do Portfólio da Criança



Protocolo de consentimento informado para a elaboração do Portefólio da Criança

Eu, Andreia Ferreira, estudante/estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a frequentar o 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no presente ano letivo 2024/2025.

Venho por este meio solicitar autorização para elaborar um Portefólio de desenvolvimento e aprendizagem com o seu educando -----. Este Portefólio da Criança será integrado no meu Relatório de Prática Profissional Supervisionada II e visa registar as interações do seu educando com outras crianças, com os materiais e com os adultos da sala de atividades. Poderá, porventura, conter registos fotográficos e algumas produções da criança, como por exemplo, desenhos ou pinturas.

Informo que será sempre garantida a ocultação de dados e de imagem da criança, salvaguardando o assentimento da mesma. Sempre que o seu educando negue ou demonstre desagrado em ser fotografado, será respeitada a sua decisão, em prol do seu bem-estar.

Mais informo que o Portefólio apenas será lido pela minha Professora Orientadora de Estágio, também da Escola Superior de Educação de Lisboa, pela Educadora ---- e pela Auxiliar -----. Aquando da entrega do mesmo, ser-lhe-á enviado um exemplar do Portefólio para que fique com o registo.

Como tal, solicito a sua autorização para a elaboração deste Portefólio, assinando o presente protocolo de consentimento e declarando a sua autorização / não autorização. Muito obrigada pela sua colaboração!

A estagiária

Eu, _____, declaro que Aceito () / Não aceito () a elaboração do Portefólio da Criança sobre o meu educando.

O/A Encarregado(a) de Educação

-----, 20 de novembro de 2024

Anexo E: Roteiro Ético

Princípios éticos e deontológicos na investigação (Tomás, 2011)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada I
<p>1. Objetivos de trabalho</p> <p>“A sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p. 160).</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>-“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” e;</p> <p>-“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto”.</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>-“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças</p>	<p>Crianças:</p> <p>Informei as crianças acerca do tema da minha investigação, numa conversa em grande grupo e durante a reunião do acolhimento, na manta. Não divulguei que tipo de atividades iriam ser implementadas, para que a surpresa se mantivesse.</p> <p>Equipa educativa:</p> <p>Em diversas conversas, tanto com a Educadora como com a Auxiliar da sala, procurei perceber que tipo de investigação poderia suscitar o interesse das crianças e, no fim, quando decidi a temática, informei a equipa educativa do tema e dos objetivos que tenho.</p>

	<p>sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo”.</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>-“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega”.</p>	<p>Famílias:</p> <p>Apresentei-me às famílias, de uma maneira informal, através de uma pequena conversa quando as famílias vinham deixar as crianças de manhã. Formalmente, a Educadora decidiu apresentar-me e explicar a minha investigação numa reunião semestral com as famílias.</p>
<p>2. Custos e benefícios</p> <p>“Os objectivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças (...) [e] identificar os possíveis danos ou custos (...)” (Tomás, 2011, p. 160)</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>-“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”;</p> <p>-“ Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” e;</p>	<p>Na minha investigação, procurei não exigir trabalho em excesso às famílias nem que implicasse qualquer tipo de custo. Todos os trabalhos que envolviam as famílias, era pedido a sua colaboração quando vinham deixar as suas crianças de manhã. A inclusão do grupo na minha investigação não coloca em risco a privacidade da criança nem a afeta. Procurei contribuir de forma significativa na rotina e na interação com as</p>

	<p>-“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade”.</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>-“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras”.</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>-“ No caso de desvios graves na prática de colegas, alertar as pessoas implicadas, tendo sempre o cuidado de o fazer de forma sensível, colocando o interesse das crianças acima dos interesses individuais”.</p>	<p>crianças e escutar sempre os seus interesses. Assim, tendo em consideração a temática da minha investigação, consegui promover mais momentos de contacto com os livros, de forma educativa e prazerosa, incentivando a sua exploração livre e com o intuito de as crianças procurarem um livro, presente na biblioteca da sala, de forma autónoma e divertida. Desta forma, foram sendo envolvidas no processo de investigação sem que houvesse um momento ou uma atividade específica para o fazer.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação (...)” (Tomás, 2011, p. 161)</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>-“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional”</p> <p>Compromisso com as famílias:</p>	<p>No início da minha Prática Profissional Supervisionada II, informei a equipa educativa, as famílias e as crianças que todos os registos obtidos seriam destinados</p>

	<p>-“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)”.</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>-“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade”.</p>	<p>exclusivamente para fins académicos e que todos os intervenientes seriam identificados pela letra inicial do nome. Caso houvesse crianças com o mesmo nome, acrescentaria a inicial do apelido.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p> <p>“É necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação (...)” (Tomás, 2011, p. 162)</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”.</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>-“ Nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais”.</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>-“ No caso de desvios graves na prática de colegas, alertar as pessoas</p>	<p>Na minha investigação, todas as crianças são intervenientes colaborativos no seu processo e nenhuma é excluída. No entanto, sempre que alguma criança demonstre desinteresse ou não quiser realizar alguma atividade, é respeitada a sua vontade e, exclusivamente nesses casos, é que a criança é excluída.</p>

	<p>implicadas, tendo sempre o cuidado de o fazer de forma sensível, colocando o interesse das crianças acima dos interesses individuais”.</p>	
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (Tomás, 2011, p. 163)</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>-“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” e;</p> <p>-“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade”.</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>-“Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre</p>	<p>Os objetivos da investigação foram informados às crianças de uma forma muito geral, de forma a ser perceptível para elas. Contudo, os métodos não foram transmitidos diretamente, mas, durante todo o processo da investigação, tive e consideração todos os interesses, motivações e necessidades do grupo. Através de conversas informais, debati com a Educadora acerca da metodologia do estudo de caso e a sua adequação à temática da investigação.</p> <p>Para informar as famílias, a Educadora considerou ser pertinente informar na reunião semestral que teve com as famílias.</p>

	<p>eventuais situações excepcionais”.</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>-“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis”.</p>	
<p>6. Consentimento informado e assentimento informado às crianças</p> <p>“No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma (...)” (Tomás, 2011, p. 164)</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>-“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional”;</p> <p>-“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da</p>	<p>Foi entregue a todas as famílias a autorização de captura de imagens, explicitando o consentimento informado e assentimento das crianças.</p> <p>Foi também entregue à família da criança VT., o Protocolo de consentimento informado para a construção do Portfólio da Criança, explicitando todos os seus objetivos e finalidades.</p> <p>Sempre que fotografo uma criança, estou atenta à sua expressão. Se, porventura, a criança demonstrar desagrado em ser</p>

	<p>autonomia de cada uma” e; -“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional”.</p> <p>Compromisso com as famílias: -“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” e; -“Nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais”.</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: -“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega”.</p>	<p>fotografada, é respeitada a sua vontade e não é fotografada.</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões e informação às</p>	<p>Compromisso com as crianças: -“Promover a aprendizagem e a</p>	<p>Aquando do término da minha investigação, pretendo fornecer uma cópia com os resultados</p>

<p>crianças e adultos/as envolvidos/as</p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente (O’Kane, 2005) de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (Tomás, 2011, p. 167).</p>	<p>socialização numa vida de grupo cooperativa, estimulante, lúdica, aberta à comunidade”;</p> <p>-“Considerar com o maior cuidado os diagnósticos e prognósticos da situação e futuro de cada criança, sabendo que fazem parte da interacção que se estabelece”.</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>-“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” e;</p> <p>-“Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias, tendo em conta as condicionantes e os horários destas”.</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>-“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” e;</p>	<p>obtidos à equipa educativa e às famílias.</p>
--	--	--

	-“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis”.	
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p> <p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (Tomás, 2011, p. 166).</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>-“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”.</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>-“Nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais” e;</p> <p>-“Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais”.</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>-“Ser solidário com os seus colegas de trabalho</p>	<p>Durante a minha Prática Profissional Supervisionada II, tenho procurado implementar atividades diferentes e proporcionar experiências diversas às crianças, recorrendo à exploração de vários materiais e sensações. Desta forma, estou, também, a desenvolver a criatividade nas crianças e promover experiências sensoriais e positivas.</p>

	nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis”.	
9. Tratamento de dados	<p>Compromisso com as crianças: -“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional”.</p> <p>Compromisso com as famílias: -“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)”.</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: -“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade”.</p>	<p>Com todas as autorizações aceites e assinadas, procurei tirar o melhor registo das crianças, quer seja em contexto de atividades implementadas, como em atividades livres, ou até mesmo ao longo das refeições. A partilha destes registos fotográficos é feito, exclusivamente, com a equipa educativa que, posteriormente, partilha com as famílias através da página privada na aplicação <i>Facebook</i>. Na minha investigação, as fotografias terão sempre a cara das crianças ocultadas e serão eliminadas aquando da entrega da investigação.</p>

Anexo F: Guião da entrevista realizada à educadora cooperante

Blocos temáticos	Objetivos	Questões	Obs.
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> -Valorizar e agradecer a entrevista; -Informar sobre o objetivo da entrevista; -Pedir consentimento para a gravação e recolha de dados; -Assegurar o carácter confidencial e anonimato dos dados; 	<ul style="list-style-type: none"> -Obrigada, desde já, pela sua disponibilidade. -Esta entrevista tem como objetivo conhecer as suas conceções acerca da promoção e importância da leitura e contagem de histórias em diversos contextos. -Primeiro de tudo, queria saber se é possível gravar esta entrevista, garantindo sempre o seu anonimato e a confidencialidade da mesma. É possível? 	
Percurso Académico e Profissional do Cooperante	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecer o percurso académico e profissional da educadora cooperante; 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é a sua formação? - Qual é o seu percurso profissional? - Há quantos anos exerce? - Há quanto tempo está nesta escola? 	
Prática pedagógica do educador	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar a intencionalidade educativa da educadora cooperante; -Reconhecer os fatores que influenciam as suas atividades e as estratégias implementadas; -Perceber a gestão de sala de aula; 	<ul style="list-style-type: none"> - Que modelo pedagógico privilegia? - De que forma é feita a organização do espaço, materiais e do tempo? 	
Caracterização do grupo de alunos	<ul style="list-style-type: none"> -Caracterizar o grupo de crianças; -Reconhecer potencialidades e fragilidades do grupo de crianças; 	<ul style="list-style-type: none"> - Como caracteriza o grupo de crianças? 	

<p>Importância da leitura de histórias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber as concepções acerca da importância da leitura de histórias; - Perceber a frequência da prática de atividades leitoras; - Reconhecer as potencialidades da leitura de histórias; - Reconhecer as potencialidades e fragilidades do envolvimento das famílias nas atividades leitoras; - Conhecer os critérios de seleção e aquisição de livros; 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é, para si, a importância dos livros e da leitura de histórias na aprendizagem e desenvolvimento das crianças com idades pré-escolar? - De que modo e em que momentos da rotina de atividades é inserida a leitura de histórias? - Que critérios orientam a seleção de livros que adquire para o seu grupo de crianças? - Qual é a sua opinião sobre os gostos e hábitos de leitura do grupo de crianças? - O que considera que as crianças desenvolvem com a leitura de histórias? - como caracteriza a adesão e participação das famílias nestes possíveis projetos? - Que vantagens há, para si, nesta articulação, do ponto de vista da ótica da criança? 	
<p>Conclusão da Entrevista</p>	<p>-Agradecer a colaboração e disponibilidade da educadora.</p>	<p>Dou por concluída a nossa entrevista. Muito obrigada pela sua disponibilidade e assim que a entrevista estiver transcrita, é-lhe entregue um exemplar. Obrigada.</p>	

Anexo G: Entrevista realizada à educadora cooperante

Estagiária: Boa tarde. Obrigada, desde já, pela sua disponibilidade. Esta entrevista tem como objetivo conhecer as suas conceções acerca da promoção e importância da leitura e contagem de histórias em diversos contextos. Vamos dar início à nossa entrevista. Primeiro de tudo, queria saber se é possível gravar esta entrevista, garantindo sempre o seu anonimato e a confidencialidade da mesma. É possível?

Educadora: Boa tarde. Sim.

Estagiária: Obrigada. Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da caracterização reflexiva do contexto socioeducativo presente no Relatório da minha Prática Profissional Supervisionada II. Assim que for feita a transcrição desta entrevista, ser-lhe-á entregue uma cópia.

Educadora: Certo.

Estagiária: Começo por lhe perguntar qual é a sua formação académica?

Educadora: Tenho a Licenciatura em Educadora de Infância.

Estagiária: Certo. E há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

Educadora: Exerço há 17 anos. Algum tempo já.

Estagiária: De facto, já exerce há algum tempo, mas espero que continue por muito mais tempo! Diga-me, agora, por favor, qual é o seu percurso profissional?

Educadora: Estarei o tempo que eu consiga, também espero que muito. Bom... no primeiro ano trabalhei no jardim do O., numa creche particular no I. No segundo ano entrei para aqui e ainda aqui estou.

Estagiária: Como caracteriza a abordagem ou modelo pedagógico que rege a sua prática pedagógica?

Educadora: Não me reço por nenhum modelo pedagógico específico. Método Montessori, Movimento da Escola Moderna e Modelo High\Scope. Guio-me por estes três modelos porque são aqueles que me fazem mais sentido, quando reflito a minha prática.

Estagiária: Qual é o seu percurso nesta organização socioeducativa?

Educadora: O meu percurso nesta IPSS foi de crescimento pessoal e profissional. Aprendi muito ao longo desta jornada e espero continuar a aprender.

Estagiária: Como caracteriza o ambiente educativo e como organiza o tempo, o grupo, o espaço e os materiais?

Educadora: Caracterizo como um ambiente educativo atraente, estruturado de forma a promover o desenvolvimento integral das crianças, num espaço seguro, acolhedor e estimulante que é a sala. Promover atividades lúdicas, exploratórias e interativas, voltadas para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social da criança. O tempo é dividido por entrada e acolhimento, rotina inicial, atividades dirigidas, brincadeira livre, almoço, sesta, lanche e atividades ao ar livre. Aaah... As rotinas diárias são flexíveis de forma a proporcionar o equilíbrio entre as diferentes atividades e necessidades das crianças. Bem... Caracterizo este grupo de crianças como um grupo desafiador, com forte vontade própria, dificuldade em aceitar a autoridade, e com alguma resistência à mudança. São crianças bastante ativas e dinâmicas. São mexidas, mas também são crianças, têm de se mexer. É um grupo bastante ativo, mas é um grupo também que gosta de trabalhar. Eles gostarem de participar é... é fantástico. O espaço e os materiais são do interesse do grupo, sendo que os materiais são próprios para a sua faixa etária, de forma a explorarem como desejarem livremente.

Estagiária: Muito bem. Como caracteriza a participação e intervenção das famílias do seu grupo de crianças? Como participam?

Educadora: As famílias participam ao longo do ano nas atividades da sala, está sempre a porta aberta para virem participar nas atividades. Agora, no Natal, realizaram uma atividade em família, decorando uma bola de natal para o nosso placar. Foi bastante importante porque as crianças gostaram de partilhar com o grupo como fizeram a sua bola de natal em família e cada vez que passam pelo corredor onde está exposto, falam entre eles partilhando vivências. No Halloween uma família fez um lanche assustador para o grupo e vieram fazer algumas travessuras à sala. A porta da sala está sempre aberta para virem contar uma história, por exemplo.

Estagiária: Certo. Que princípios fundamentam a organização do ambiente educativo?

Educadora: O ambiente é organizado de forma a favorecer as necessidades, interesses e potencialidades das crianças promovendo uma aprendizagem ativa e significativa. Um ambiente acolhedor e inclusivo, respeitando a diversidade e o respeito pelas diferenças. E, também, que seja possível estimular a criatividade e o senso crítico, o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Estagiária: Muito bem. Qual é, para si, a importância dos livros e da leitura de histórias na aprendizagem e desenvolvimento das crianças com idades pré-escolar?

Educadora: É deveras importante! Estou sempre a dizer em reuniões de pais para lerem uma pequena história aos seus filhos antes de dormirem. Porque desenvolve a linguagem, estimula a criatividade e a imaginação, promove o contacto precoce com os livros, estimulando assim a curiosidade. Ajuda no desenvolvimento emocional, a lidarem com os seus medos e com a suas emoções, enriquece a nível social e cultural. É importante também no desenvolvimento cognitivo, pois estimulam a memória, atenção e concentração. Outro aspeto importante é a conexão com os adultos, a leitura compartilhada, cria momentos de vínculo entre a criança e o adulto, fortalecendo os seus laços afetivos.

Estagiária: Concordo plenamente. De que modo e em que momentos da rotina de atividades é inserida a leitura de histórias?

Educadora: Sempre, já fazem parte da rotina. Gosto muito de ler histórias ao grupo, para iniciar as atividades. Por vezes também leio histórias na sesta, livros que trazem de casa, entre outros.

Estagiária: Que critérios orientam a seleção de livros que adquire para o seu grupo de crianças?

Educadora: Histórias com conteúdos adequados á faixa etária, com linguagem simples. Histórias curtas com temas sobre a amizade, as emoções, família, animais, entre outros. Livros com ilustrações de qualidade que cativem as crianças. Que apoiem temas trabalhados na sala.

Estagiária: Qual é a sua opinião sobre os gostos e hábitos de leitura do grupo de crianças?

Educadora: Neste grupo de crianças, temos uma metade do grupo que despertam curiosidade pelos livros, outra metade que não revelam grande curiosidade. Os que revelam pouca curiosidade pelos livros tem grandes dificuldades na linguagem.

Estagiária: Curioso. Então, o que considera que as crianças desenvolvem com a leitura de histórias?

Educadora: Desenvolvimento linguístico, imaginação e criatividade. Capacidade para escutar com atenção, compreender conceitos abstratos, desenvolvimento emocional, resolução de problemas e habilidades de leitura e escrita.

Estagiária: Sente que as crianças, cujos pais estimulam estes hábitos em casa, estão mais desenvolvidas que as restantes crianças? Se sim, a que níveis?

Educadora: Sem margem para dúvidas que a todos os níveis! Quer emocional, como linguístico, abstrato, escuta ativa, criatividade, entre outros. São a todos os níveis de desenvolvimento.

Estagiária: Qual é a sua opinião sobre possíveis projetos que promovam a leitura de histórias, articulados com a família?

Educadora: Acho uma excelente ideia. Sempre que uma família vem contar uma história à sala, é sempre um grande entusiasmo. Principalmente para a criança que tem lá um familiar a contar histórias aos amigos.

Estagiária: Acredito. Nesse caso, como caracteriza a adesão e participação das famílias nestes possíveis projetos?

Educadora: Infelizmente tenho pouca adesão.

Estagiária: Que pena! Assim, que vantagens há, para si, nesta articulação, do ponto de vista da ótica da criança?

Educadora: No ponto de vista da criança, a leitura de histórias traz uma série de vantagens que fazem com que ela se sinta envolvida, divertida e até conectada ao mundo que a rodeia.

Estagiária: Muito bem! Num momento final da nossa conversa, considera pertinente mencionar algum aspeto não questionado nesta entrevista?

Educadora: Não, penso ter sido explícita em todas as questões pertinentes que me foram colocadas.

Estagiária: Então dou por concluída a nossa entrevista. Muito obrigada pela sua disponibilidade e assim que a entrevista estiver transcrita, é-lhe entregue um exemplar. Obrigada.

Educadora: De nada e obrigada.

Anexo H: Entrevistas realizadas às crianças

Entrevista AF.

Estagiária: Olá, A. Posso fazer-te umas perguntas?

AF: Sim.

Estagiária: Primeiro, gostava de te dizer que sempre que não queiras responder às perguntas que te vou colocar, nós paramos a entrevista e não há problema nenhum, está bem? Eu quero que te sintas bem e sem estares com o pensamento de que és obrigado a responder, está bem?

AF: Sim, está bem. Não te preocupes.

Estagiária: Boa! Tu gostas de ouvir histórias?

AF: Sim, eu gosto.

Estagiária: Boa! Eu também. E tu costumavas ouvir histórias?

AF: Sim, a T. conta-nos histórias e a mãe e o pai e a mana também. Tu também já nos contaste histórias, aquela da Bruxa Mimi.

Estagiária: É verdade, eu já contei algumas histórias na sala. Onde é que o pai e a mãe costumam contar-te histórias?

AF: Em casa, aah... na cozinha e na sala.

Estagiária: Que tipo de histórias gostas de ouvir mais?

AF: Dos dinossauros e dos tubarões.

Estagiária: São muito *fixes* essas histórias, não são? Olha, e tu costumavas ler histórias sozinho?

AF: Sim. Eu gosto.

Estagiária: E como é que contas a história? É pelas imagens, pela tua imaginação...?

AF: Pelas imagens, eu gosto de ver as imagens.

Estagiária: Muito bem, A. Obrigada por me teres respondido!

AF: De nada A.

Entrevista AS.

Estagiária: Olá, A. Posso fazer-te umas perguntas?

AS: Sim, podes.

Estagiária: Primeiro, gostava de te dizer que sempre que não queiras responder às perguntas que te vou colocar, nós paramos a entrevista e não há problema nenhum, está bem? Eu quero que te sintas bem e sem estares com o pensamento de que és obrigado a responder, está bem?

AS: Está bem.

Estagiária: Boa. Tu gostas de ouvir histórias?

AS: Sim.

Estagiária: Boa! Eu também. E tu costumava ouvir histórias?

AS: Sim, a T. conta-nos histórias.

Estagiária: E onde é que a T. vos conta histórias?

AS: Na sala e no recreio.

Estagiária: Que tipo de histórias gostas de ouvir mais?

AS: Dos piratas.

Estagiária: São muito *fixes* essas histórias, não são? Olha, e tu costumava ler histórias sozinho?

AS: Sim.

Estagiária: E como é que contas a história? É pelas imagens, pela tua imaginação...?

AS: Conto pela história, ela tem desenhos.

Estagiária: Muito bem, A. Obrigada por me teres respondido!

AS: De nada A.

Entrevista A.

Estagiária: Olá, A. Posso fazer-te umas perguntas?

A: Sim.

Estagiária: Primeiro, gostava de te dizer que sempre que não queiras responder às perguntas que te vou colocar, nós paramos a entrevista e não há problema nenhum, está bem? Eu quero que te sintas bem e sem estares com o pensamento de que és obrigada a responder, está bem?

A: Está bem A.

Estagiária: Tu gostas de ouvir histórias?

A: Sim, eu gosto.

Estagiária: Boa! Eu também. E tu costumava ouvir histórias?

A: Sim, a mãe conta e a T. e a P. e tu.

Estagiária: Tanta gente. E onde é que a mãe te conta histórias?

A: Em casa.

Estagiária: Que tipo de histórias gostas de ouvir mais?

A: Das princesas e do *Monstro das cores*.

Estagiária: Eu também gosto muito dessas histórias. Olha, e tu costumava ler histórias sozinha?

A: Sim. Eu gosto.

Estagiária: E como é que contas a história? É pelas imagens, pela tua imaginação...?

A: Pelos desenhos.

Estagiária: Muito bem, A. Obrigada por me teres respondido!

A: De nada.

Entrevista B.

Estagiária: Olá, B. Posso fazer-te umas perguntas?

B: Sim.

Estagiária: Primeiro, gostava de te dizer que sempre que não queiras responder às perguntas que te vou colocar, nós paramos a entrevista e não há problema nenhum, está bem? Eu quero que te sintas bem e sem estares com o pensamento de que és obrigada a responder, está bem?

B: Sim A.

Estagiária: Tu gostas de ouvir histórias?

B: Sim.

Estagiária: Boa! Eu também. E tu costumavas ouvir histórias?

B: Sim, o pai conta-me.

Estagiária: E onde é que o pai te conta histórias?

B: Em casa.

Estagiária: Que tipo de histórias gostas de ouvir mais?

B: Das princesas e dos carros.

Estagiária: Eu também gosto muito dessas histórias. Olha, e tu costumavas ler histórias sozinha?

B: Sim. Eu gosto.

Estagiária: E como é que contas a história? É pelas imagens, pela tua imaginação...?

B: Pelos desenhos.

Estagiária: Muito bem, B. Obrigada por me teres respondido!

B: De nada.

Entrevista CR.

Estagiária: Olá, C. Posso fazer-te umas perguntas?

CR: Sim.

Estagiária: Primeiro, gostava de te dizer que sempre que não queiras responder às perguntas que te vou colocar, nós paramos a entrevista e não há problema nenhum, está bem? Eu quero que te sintas bem e sem estares com o pensamento de que és obrigada a responder, está bem?

CR: Sim A.

Estagiária: Tu gostas de ouvir histórias?

CR: Sim, eu gosto.

Estagiária: Boa! Eu também. E tu costumavas ouvir histórias?

CR: Sim, a mãe e o pai contam.

Estagiária: Onde é que o pai e a mãe costumam contar-te histórias?

AF: No quarto e na sala.

Estagiária: Boa! Que tipo de histórias gostas de ouvir mais?

AF: Aahh... das princesas.

Estagiária: Uauu... das princesas! Olha, e tu costumavas ler histórias sozinha?

CR: Sim. Eu gosto.

Estagiária: E como é que contas a história? É pelas imagens, pela tua imaginação...?

CR: Pelas imagens, eu gosto de ver as imagens.

Estagiária: Muito bem, C. Obrigada por me teres respondido!

AF: De nada A.

Entrevista F.

Estagiária: Olá, F. Posso fazer-te umas perguntas?

F: Sim.

Estagiária: Primeiro, gostava de te dizer que sempre que não queiras responder às perguntas que te vou colocar, nós paramos a entrevista e não há problema nenhum, está bem? Eu quero que te sintas bem e sem estares com o pensamento de que és obrigado a responder, está bem?

F: Está bem.

Estagiária: Tu gostas de ouvir histórias?

F: Sim, eu gosto.

Estagiária: Boa! Eu também. E tu costumavas ouvir histórias?

F: Sim, a T. conta-nos histórias e a mãe e a avó.

Estagiária: Onde é que a mãe e a avó costumam contar-te histórias?

F: Na sala e no parque.

Estagiária: Uau! No parque é muito engraçado ouvir histórias?

F: Sim.

Estagiária: Que tipo de histórias gostas de ouvir mais?

F: Dos polícias, dos bombeiros e da *Patrulha Pata*.

Estagiária: São muito *fixes* essas histórias, não são? E tu costumava ler histórias sozinho?

F: Sim.

Estagiária: E como é que contas a história? É pelas imagens, pela tua imaginação...?

AF: Não sei, está na minha cabeça.

Estagiária: Muito bem, F. Obrigada por me teres respondido!

AF: De nada.

Entrevista Ga.

Estagiária: Olá, Ga. Posso fazer-te umas perguntas?

Ga: Sim.

Estagiária: Primeiro, gostava de te dizer que sempre que não queiras responder às perguntas que te vou colocar, nós paramos a entrevista e não há problema nenhum, está bem? Eu quero que te sintas bem e sem estares com o pensamento de que és obrigado a responder, está bem?

Ga: Sim, ok.

Estagiária: Tu gostas de ouvir histórias?

Ga: Eu gosto.

Estagiária: Boa! Eu também. E tu costumava ouvir histórias?

Ga: Sim.

Estagiária: E quem te conta histórias?

Ga: A mãe, o mano e a avó e o pai.

Estagiária: Onde é que te contam histórias?

Ga: Na minha casa.

Estagiária: Que tipo de histórias gostas de ouvir mais?

Ga: Dos super-heróis.

Estagiária: Eu também gosto dessas! Tu costumava ler histórias sozinho?

Ga: Sim.

Estagiária: E como é que contas a história? É pelas imagens, pela tua imaginação...?

Ga: Pela minha cabeça.

Estagiária: Muito bem, Ga. Obrigada por me teres respondido!

Ga: De nada.

Entrevista Lu.

Estagiária: Olá, A. Posso fazer-te umas perguntas?

Lu: Sim.

Estagiária: Primeiro, gostava de te dizer que sempre que não queiras responder às perguntas que te vou colocar, nós paramos a entrevista e não há problema nenhum, está bem? Eu quero que te sintas bem e sem estares com o pensamento de que és obrigado a responder, está bem?

Lu: Ok A., eu digo.

Estagiária: Boa. Tu gostas de ouvir histórias?

Lu: Sim, eu gosto.

Estagiária: E tu costumavas ouvir histórias?

Lu: Sim, eu costumo.

Estagiária: E quem te costuma contar histórias?

Lu: Aaahh... todos. Tu, a mãe, o pai, a avó e a T. e a P.

Estagiária: É verdade, eu já contei algumas histórias na sala. Onde é que costumam contar-te histórias?

Lu: Aaahh... não sei. Em todo o lado.

Estagiária: Que tipo de histórias gostas de ouvir mais?

Lu: Do *Hot Wheels*, do Homem-Aranha e também gosto do Cuquedo, que não mete medo.

Estagiária: São muito *fixes* essas histórias, não são? Olha, e tu costumavas ler histórias sozinho?

Lu: Sim. Eu leio.

Estagiária: E como é que contas a história? É pelas imagens, pela tua imaginação...?

Lu: Pelas imagens e pela minha cabeça.

Estagiária: Muito bem, Lu. Obrigada por me teres respondido!

Lu: De nada A.

Entrevista Go.

Estagiária: Olá, Go. Posso fazer-te umas perguntas?

Go: Sim.

Estagiária: Primeiro, gostava de te dizer que sempre que não queiras responder às perguntas que te vou colocar, nós paramos a entrevista e não há problema nenhum, está bem? Eu quero que te sintas bem e sem estares com o pensamento de que és obrigado a responder, está bem?

Go: Sim, não faz mal.

Estagiária: Boa. Tu gostas de ouvir histórias?

Go: Sim, eu gosto.

Estagiária: Eu também. E tu costumava ouvir histórias?

Go: Sim, a T. conta-nos histórias.

Estagiária: E onde é que a T. vos costuma contar histórias?

Go: Na manta.

Estagiária: Que tipo de histórias gostas de ouvir mais?

Go: Gosto de ouvir o Cuquedo e o Monstro das Cores e com animais.

Estagiária: Olha, e tu costumava ler histórias sozinho?

Go: Não.

Estagiária: Então? Não gostas de contar histórias?

Go: Não gosto de ler sozinho.

Estagiária: Ah... e lá em casa estás muito tempo sozinho?

Go: Sim, por isso, não gosto. Prefiro brincar com os carros.

Estagiária: Está bem, Go. Não problema nenhum. Um dia, se quiseres, vais conseguir ler sozinho. Obrigada por me teres respondido!

Go: Está bem A.

Entrevista N.

Estagiária: Olá, N. Posso fazer-te umas perguntas?

N: Podes.

Estagiária: Primeiro, gostava de te dizer que sempre que não queiras responder às perguntas que te vou colocar, nós paramos a entrevista e não há problema nenhum, está bem? Eu quero que te sintas bem e sem estares com o pensamento de que és obrigada a responder, está bem?

N: (abana a cabeça para cima e para baixo, refletindo o gesto de aceitação)

Estagiária: Tu gostas de ouvir histórias?

N: Gosto.

Estagiária: Eu também gosto. E tu costumava ouvir histórias?

N: Sim.

Estagiária: Quem te costuma ler histórias?

N: A mãe e o pai.

Estagiária: Onde é que o pai e a mãe costumam contar-te histórias?

N: Na cama, no trabalho da mãe, nas lojas, no carro e em casa.

Estagiária: Que espetáculo! Que tipo de histórias gostas de ouvir mais?

N: Do Pedro e o Coelho e as que a mãe mete no rádio do carro, do Louis Pasteur.

Estagiária: Eu adoro essas histórias. Olha, e tu costumava ler histórias sozinha?

N: Sim. Ajuda a acalmar-me.

Estagiária: E como é que contas a história? É pelas imagens, pela tua imaginação...?

N: Pelas imagens e eu já sei algumas letras e tento adivinhar o que está dito.

Estagiária: Muito bem, N., estou a ver que temos de contar uma história juntas para me ajudares. Obrigada por me teres respondido!

N: Temos de falar com a T.

Entrevista Ra.

Estagiária: Olá, Ra. Posso fazer-te umas perguntas?

Ra: Sim, podes.

Estagiária: Primeiro, gostava de te dizer que sempre que não queiras responder às perguntas que te vou colocar, nós paramos a entrevista e não há problema nenhum, está bem? Eu quero que te sintas bem e sem estares com o pensamento de que és obrigado a responder, está bem?

Ra: Sim, está bem.

Estagiária: Tu gostas de ouvir histórias?

Ra: Eu gosto.

Estagiária: Eu também gosto. E tu costumava ouvir histórias?

Ra: Sim.

Estagiária: Quem te costuma ler histórias?

Ra: A mãe e o pai.

Estagiária: Onde é que o pai e a mãe costumam contar-te histórias?

Ra: Em casa.

Estagiária: Está bem. Que tipo de histórias gostas de ouvir mais?

Ra: Da Patrulha-Pata e do Elmer.

Estagiária: Eu também gosto dessas histórias. Olha, e tu costumava ler histórias sozinho?

Ra: Sim, o mano ajuda-me.

Estagiária: E como é que contam a história? É pelas imagens, pela tua imaginação...?

Ra: Pelas imagens e o meu mano lê as letras.

Estagiária: Muito bem, Ra., qualquer dia tens de me ajudar também. Obrigada por me teres respondido!

Ra: De nada.

Entrevista VT.

Estagiária: Olá, VT. Posso fazer-te umas perguntas?

VT: Sim, podes.

Estagiária: Primeiro, gostava de te dizer que sempre que não queiras responder às perguntas que te vou colocar, nós paramos a entrevista e não há problema nenhum, está bem? Eu quero que te sintas bem e sem estares com o pensamento de que és obrigado a responder, está bem?

VT: Ah, está bem A. Não faz mal, eu digo.

Estagiária: Boa. Tu gostas de ouvir histórias?

VT: Gosto.

Estagiária: Eu também gosto. E tu costumavas ouvir histórias?

VT: Sim.

Estagiária: Quem te costuma ler histórias?

VT: A mãe e o pai e a mana.

Estagiária: Onde é que o pai, a mãe e a mana costumam contar-te histórias?

VT: Na cama, no carro e em casa.

Estagiária: Que bom! Que tipo de histórias gostas de ouvir mais?

VT: Do *Pickatchu*, do Monstro das Cores, dos leões e do Lobo.

Estagiária: Eu gosto muito de ouvir essas histórias, também. Olha, e tu costumavas ler histórias sozinho?

VT: Sim. No meu quarto, claro.

Estagiária: E como é que contas a história? É pelas imagens, pela tua imaginação...?

VT: Pelas imagens, elas dizem o que se passa na história.

Estagiária: Muito bem, VT., as imagens falam muito sobre o texto da história. Obrigada por me teres respondido!

VT: Ok, A. De nada.

Anexo I: Inquérito por questionário realizado às famílias

O contributo das histórias em crianças com idade pré-escolar.

Este inquérito por questionário surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Visa responder a questões acerca da importância da leitura de histórias nas crianças em idade pré-escolar, para posterior análise e investigação.

O objetivo deste inquérito é conhecer e perceber os hábitos de leitura das crianças e a opinião das famílias no que toca à promoção desta rotina, bem como a regularidade que adquirem livros didáticos.

A sua participação é voluntária e muito importante para a realização da minha investigação, pelo que peço que responda o mais completo possível a cada pergunta. Saliento que na análise das respostas será garantida a confidencialidade dos dados obtidos, bem como o seu anonimato. Obrigada pela disponibilidade,
Andreia Ferreira

1. Costuma ler/contar histórias à/ao sua/seu filha/o? Se sim, que tipo de histórias costuma ler/contar? (contos tradicionais, animais, super-heróis, Disney,...)

2. Com que frequência costuma ler/contar histórias? *Marcar apenas uma oval.*

- Todos os dias
- 5 a 6 vezes por semana
- 3 a 4 vezes por semana
- 1 a 2 vezes por semana
- Até 3 vezes por mês
- Mais do que 3 vezes por mês
- Outra: _____

3. Costuma comprar livros para a/o sua/seu filha/o? Se sim, que tipo de livros compra?
(Contos tradicionais, animais, super-heróis, Disney, ...)

4 . Qual é o critério que utiliza para comprar os livros? (sugestões de outrem, histórias pedidas pela criança, por conversa com outros pais, conselhos de terapeutas, ...)

5. Com que frequência compra livros para a/o sua/seu filha/o?

6. A/O sua/seu filha/o pede-lhe para ler/contar histórias?

7. Que livros mais gosta a/o sua/seu filha/o?

8. Qual é, para si, a importância da leitura de histórias em crianças desta faixa etária?

9. Promove algum tipo de atividades pré e pós leitura? Se sim, dê exemplos.

Anexo J: Categorização da entrevista à educadora cooperante

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de análise	Quantificação
Educadora de Infância	Percurso formativo	Licenciatura em Educadora de Infância	“Tenho a Licenciatura em Educadora de Infância”	1
	Percurso profissional	Tempo de serviço pré Organização Socioeducativa	“Exerço há 17 anos.” “Bom... no primeiro ano trabalhei no jardim do O., numa creche particular no I.”	2
		Tempo de serviço na Organização Socioeducativa	“Exerço há 17 anos.” “No segundo ano entrei para aqui e ainda aqui estou.”	2
		Percurso na Organização Socioeducativa	“O meu percurso nesta IPSS foi de crescimento pessoal e profissional. Aprendi muito ao longo desta jornada e espero continuar a aprender!”	1
Abordagem / Modelo Pedagógico	Modo de implementação	Adequação à prática profissional	“Não me reajo por nenhum modelo pedagógico específico” “Guio-me por estes três modelos porque são aqueles que me fazem mais sentido, quando reflito a minha prática”	2
	Modelos Pedagógicos	Preferências	“Método Montessori, Movimento da Escola Moderna e Modelo High\Scope”	1
Ambiente educativo	Organização do Espaço	Acolhedor	“Caracterizo como um ambiente educativo atraente” “(…) num espaço (…) acolhedor”	2
		Estruturado	“Caracterizo como um ambiente educativo (...) estruturado”	1
		Promotor de aprendizagens	“(…) promover o desenvolvimento integral das crianças” “Promover atividades lúdicas, exploratórias e interativas, voltadas para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social da criança”	3

			“O ambiente é organizado de forma a favorecer as necessidades, interesses e potencialidades das crianças promovendo uma aprendizagem ativa e significativa”	
		Estimulante	“(…) num espaço (…) estimulante que é a sala” “E, também, que seja possível estimular a criatividade e o senso crítico, o pensamento crítico e a resolução de problemas.”	2
		Inclusivo	“Um ambiente acolhedor e inclusivo, respeitando a diversidade e o respeito pelas diferenças”	
	Caracterização do Tempo / Rotina	Dividido	“O tempo é dividido por entrada e acolhimento, rotina inicial, atividades dirigidas, brincadeira livre, almoço, sesta, lanche e atividades ao ar livre”	1
		Flexível	“As rotinas diárias são flexíveis (...)”	1
		Equilibrado	“(…)de forma a proporcionar o equilíbrio entre as diferentes atividades e necessidades das crianças.”	1
	Organização do material	Adequado	“(…) os materiais são do interesse do grupo, sendo que os materiais são próprios para a sua faixa etária”	1
		Fácil acesso	“ (...)de forma a explorarem como desejarem livremente.”	1
Educação dos 3 aos 5 anos	Caracterização do grupo de crianças	Desafiante	“Caracterizo este grupo de crianças como um grupo desafiador.”	1
		Interesses próprios	“(…) com forte vontade própria”	1
		Personalidade	“São crianças bastante ativas e dinâmicas. São mexidas, mas também são crianças, têm de se mexer.”	1
		Trabalhador	“É um grupo bastante ativo, mas é um grupo também que gosta de trabalhar”	1

		Participativo	“Eles gostarem de participar é... é fantástico.”	1
		Resistente	“dificuldade em aceitar a autoridade, e com alguma resistência à mudança”	1
Famílias	Estratégias de envolvimento	Atividades e/ou celebrações	“As famílias participam ao longo do ano nas atividades da sala, está sempre a porta aberta para virem participar nas atividades. Agora, no Natal, realizaram uma atividade em família, decorando uma bola de natal para o nosso placar” “No Halloween uma família fez um lanche assustador para o grupo e vieram fazer algumas travessuras à sala”	2
	Potencialidades do envolvimento das famílias	Reforço do vínculo familiar	“Foi bastante importante porque as crianças gostaram de partilhar com o grupo como fizeram a sua bola de natal em família”	1
		Partilha de vivências	“(...) falam entre eles partilhando vivências.”	1
Leitura de histórias em crianças com idades Pré-Escolar	Conceções da Educadora	Importância da leitura/contagem de histórias	“É deveras importante!” “Porque desenvolve a linguagem, estimula a criatividade e a imaginação, promove o contacto precoce com os livros, estimulando assim a curiosidade.” “ Ajuda no desenvolvimento emocional, a lidarem com os seus medos e com a suas emoções, enriquece a nível social e cultural.” “É importante também no desenvolvimento cognitivo, pois estimulam a memória, atenção e concentração.”	4
		Vínculo com o adulto	“(...) conexão com os adultos, a leitura compartilhada, cria momentos de vínculo entre a criança e o adulto, fortalecendo os seus laços afetivos.”	1
	Prática pedagógica	Rotinas de leitura	“Sempre, já fazem parte da rotina.”	3

			<p>“Gosto muito de ler histórias ao grupo, para iniciar as atividades.”</p> <p>“Por vezes também leio histórias na sesta, livros que trazem de casa, entre outros.”</p>	
		Crítérios para a seleção dos livros	<p>“Histórias com conteúdos adequados á faixa etária, com linguagem simples.”</p> <p>“Histórias curtas com temas sobre a amizade, as emoções, família, animais, entre outros.”</p> <p>“Livros com ilustrações de qualidade que cativem as crianças. Que apoiem temas trabalhados na sala.”</p>	3
		Hábito e gosto pela leitura	<p>“(…) temos uma metade do grupo que despertam curiosidade pelos livros, outra metade que não revelam grande curiosidade. Os que revelam pouca curiosidade pelos livros tem grandes dificuldades na linguagem”</p>	1
		Noções desenvolvidas pelo contacto com a leitura	<p>“Desenvolvimento linguístico, imaginação e criatividade. Capacidade para escutar com atenção, compreender conceitos abstratos, desenvolvimento emocional, resolução de problemas e habilidades de leitura e escrita.”</p>	1
	Relação entre a família e o hábito pela leitura	Estimulação das crianças	<p>“Sem margem para dúvidas que a todos os níveis! Quer emocional, como linguístico, abstrato, escuta ativa, criatividade, entre outros. São a todos os níveis de desenvolvimento.”</p>	1
		Adesão das famílias	<p>“Sempre que uma família vem contar uma história à sala, é sempre um grande entusiasmo. Principalmente para a criança que tem lá um familiar a contar histórias aos amigos.”</p> <p>“Infelizmente tenho pouca adesão.”</p>	2

		Vantagens na ótica da criança	“(...) a leitura de histórias traz uma série de vantagens que fazem com que ela se sinta envolvida, divertida e até conectada ao mundo que a rodeia.”	1
--	--	--------------------------------------	---	---