A IMPORTÂNCIA DE LER LIVROS E CONTAR HISTÓRIAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES ATIVOS EM CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR

Carina Andreia Flor Da Rosa Correia
(2020154)

Relatório de Prática Profissional Supervisionada – Módulo II (PPSII)
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Ana Simões

2021-2022

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

A IMPORTÂNCIA DE LER LIVROS E CONTAR HISTÓRIAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES ATIVOS EM CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR

Carina Andreia Flor Da Rosa Correia
(2020154)

Relatório de Prática Profissional Supervisionada – Módulo II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Ana Simões

2021-2022

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

Agradecimentos

Pretendo destacar que me sinto agradecida por todo o caminho que percorri ao longo destes cinco anos e que este não seria o mesmo se não me tivesse intercetado com as pessoas que, de seguida, irei mencionar.

Quero agradecer em primeiro lugar a **todas as crianças** com as quais contactei nas PPS's. Todas tão diferentes, mas que, decididamente, marcaram-me através das aprendizagens que realizámos em conjunto. Sinto que crescemos juntas. A todas as crianças, muito obrigada.

Em segundo lugar, a **todas as equipas educativas** que me acolheram, decerto as melhores que poderia pedir! Um obrigada não chega pelo que fizeram por mim! Aprendi tanto convosco, profissionais de excelência! Quero deixar o meu profundo agradecimento e reconhecimento por tudo o que me ensinaram e pela paciência que tiveram para comigo. "Moldaram" em mim a educadora que quero ser quando "for grande".

Também agradecer à **professora Ana Simões**, que me orientou durante estes dois estágios e pelas suas palavras de incentivo e de carinho que teve para comigo, até nos momentos mais difíceis.

Agradecer à minha **família, pai, mãe e irmão** porque, sem eles, não seria a pessoa que sou hoje! Por todos os valores e educação que me transmitiram, pelo exemplo que representam na minha vida, por todas as palavras de incentivo quando dizia que queria desistir.

E, por último, deixo um agradecimento especial ao meu companheiro, **David Gomes**, que nunca desistiu de mim e sem ele não teria conseguido chegar até aqui, sem dúvida alguma. É o meu maior exemplo, obrigada.

Resumo

O presente relatório emerge da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II), do mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, decorrido em contexto de Jardim de Infância (JI).

Neste documento, será apresentado o trabalho desenvolvido naquele contexto de forma refletida, avaliando, deste modo, a minha prática educativa que contribuiu para a construção da minha identidade profissional. Para tal, será apresentada a caraterização do contexto onde se realizou a minha prática; serão também evidenciadas quais as minhas intenções para com aquele grupo de crianças, equipa educativa e famílias. Fará também parte deste documento um capítulo relacionado com a construção da profissionalidade docente, no qual refletirei acerca do meu percurso percorrido nos contextos de Creche e de JI.

Ao longo da minha prática, surgiram vários momentos ao longo dos dias que deram início à investigação realizada, na medida em que, após diversas observações, foi possível verificar que as crianças gostam muito de ouvir histórias. Assim sendo, foi realizado um estudo de caso de natureza qualitativa, que surgiu da problemática relacionada com a importância de ler livros e contar histórias para a formação de leitores ativos.

Através da utilização de diversas técnicas (entrevistas semiestruturadas e inquéritos por questionário), de instrumentos de recolha de dados (notas de campo, reflexões e registos fotográficos) e da triangulação dos dados obtidos, pretendeu-se perceber de que forma se pode desenvolver a partir da mediação de histórias, como é operacionalizado esse processo e quais os contributos que a literatura para a infância pode trazer às crianças numa dimensão oral que, na maioria das vezes, não é registada, apesar de ser desenvolvida.

Os resultados obtidos apontam para as seguintes conclusões: i) o desenvolvimento da espontaneidade é um fator fundamental para a aquisição de hábitos regulares de leitura; (ii) O desafio de formar leitores competentes é uma estratégia "subversiva", ao serviço da liberdade e da realização integral do ser humano; (iiii) Formar leitores exige das organizações educativas e dos vários intervenientes no processo educativo atitudes que estimulem o pensamento e o sentido crítico e que respondam a desafios, apostando em objetos de leitura ricos e diversificados, através de uma postura de diálogo e cooperação.

Palavras-Chave: Crianças; livro; leitores/as ativos/as; histórias; educação literária.

Abstract

This report emerges from the Supervised Professional Practice (Module II) of the master's degree in Pre-school Education of the School of Education of the University of Lisbon, which took place in a kindergarten context.

This document will present the work developed in this context in a reflected way, thus evaluating my educational practice, which contributes to the construction of my professional identity. To this end, the characterization of the context where my practice took place will be presented; my intentions towards that group of children, educational team and families will also be highlighted. This document will also include a chapter on the construction of teaching professionalism, which will reflect on my journey in the nursery school and kindergarten contexts.

Throughout my practice, several moments arose over the days that gave rise to the research undertaken, to the extent that, after several observations it was possible verify that children love to listen to stories. Therefore, a qualitative case study was carried out, which emerged from the problem related to the importance of reading books and telling stories for the formation of active readers.

Using several techniques (semi-structured interviews and questionnaire surveys) and data collection tools (field notes, reflections, and photographic records) and the triangulation of the data obtained, the aim was to understand how story mediation can be developed, how this process is operationalized and what contributions children's literature can bring in an oral dimension, which in most cases is not recorded, but is developed.

The results found for the acquisition of reading are necessary: i) the fundamental factor for the acquisition of reading habits; (ii) The challenge of training specialized readers is a "subversive" strategy, at the service of freedom and the integral fulfillment of the human being; (iii) Training readers requires from educational organizations and from the various stakeholders in the educational process attitudes that stimulate thinking and critical thinking and that respond to challenges, focusing on rich and complete reading objects, through a posture of dialogue and cooperation.

Keywords: Children; book; active readers; stories; literary education.

ÍNDICE GERAL

1.INTRODUÇÃO 1

2.CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA 3

2.1. CARATERIZAÇÃO DO MEIO EDUCATIVO 4
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO 4
2.3 CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPA EDUCATIVA 7
2.4 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO 8
2.4.2. Rotinas 11
2.5 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS 14

3.ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA 20

3.1 AVALIAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS 21
3.2 INTENÇÕES PARA A AÇÃO 25
3.3 AVALIAÇÃO DA CONCRETIZAÇÃO DAS INTENÇÕES 28

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA 33

4.1. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA 34
4.2. REVISÃO DE LITERATURA 35
4.2.1. Literatura para a Infância – o livro e a criança 35
4.3. ROTEIRO METODOLÓGICO E ÉTICO 44
4.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS 46
4.4.1. Análise das questões realizadas às crianças numa conversa informal 46
4.4.2. Análise dos inquéritos por questionário aplicados às famílias das crianças 48
4.4.3. Análise de dados das Educadoras de Infância 56

5.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA 63

CONSIDERAÇÕES FINAIS 69

REFERÊNCIAS 72

ANEXOS 75

ANEXO A. PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA II 76

ANEXO B. PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DE UMA CRIANÇA 77

ANEXO C. CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DA PPS II 78

ANEXO D. CONSENTIMENTO INFORMADO ÀS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DA PPS II 80

ANEXO E. CONSENTIMENTO INFORMADO À FAMÍLIA DO V.C. PARA A REALIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA..... 83

ANEXO F. GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS 84

ANEXO G. INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO APLICADOS ÀS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DA PPS II 88

ANEXO H. ROTEIRO METODOLÓGICO..... 85

ANEXO I. ANÁLISE DE CONTEÚDO/ TABELA CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS ÀS EDUCADORAS..... 100

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da Sala A. 11
Figura 2. Questão 1. Com que frequência compra livros infantis a pedido do/a seu/sua educando/a? 48
Figura 3. Questão 2. Em média, quantos livros infantis o/a seu/sua educando/a possui? 49
Figura 4. *Questão 4. Lê voluntariamente histórias ao/à seu/sua educando/a?* 51
Figura 5. Questão 5. Se respondeu afirmativamente à resposta anterior, com que frequência lê histórias ao/à seu/sua educando/a? 52
Figura 6. Questão 6. O/A seu/sua educando/a costuma pedir-lhe para ler/contar histórias? 53
Figura 7. Questão 7. O/A seu/sua educando/a explora livros de forma autónoma? ... 54

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Rotina diária da Sala A. 12
Tabela 2. Idades das crianças da sala A. em outubro de 2021 14
Tabela 3. Idades das crianças da sala A. em fevereiro de 2022 14
Tabela 4. Caracterização das crianças e famílias 16

LISTA DE ABREVIATURAS

JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA	Plano Anual de Atividades
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório emerge da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II) (PPS II) em Jardim de Infância (JI), do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa e encontra-se dividido em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, será apresentada a caracterização para a ação educativa composta pela caracterização do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, em que serão abordados aspetos como a rotina, o espaço físico e materiais. Ainda neste capítulo, serão apresentadas as caracterizações das famílias e das crianças do grupo do JI em que estive inserida.

O segundo capítulo do relatório engloba uma análise reflexiva da intervenção realizada, em que será explicitada uma avaliação do grupo de crianças, visto que serão mencionadas algumas características do grupo, bem como os seus principais interesses, necessidades e as evoluções ocorridas ao longo da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II). Neste seguimento, será também abordada a planificação da minha prática pedagógica, quais as intenções que delineei para a minha ação com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa e será realizada uma avaliação dessas mesmas intenções, indicando como concretizei cada uma das intenções previamente definidas.

No terceiro capítulo, será abordada a investigação realizada em contexto de JI, explicando como surgiu a problemática, bem como a revisão de literatura sobre o tema, quais as minhas opções metodológicas tendo em conta o roteiro ético e metodológico elaborado e, por fim, serão também apresentados e discutidos os dados obtidos ao longo da PPS II.

O quarto capítulo remete-nos para uma reflexão sobre a construção da profissionalidade docente, tendo como base todo o meu percurso ao longo dos dois estágios realizados nas valências de creche e de JI e de que forma é que aqueles contribuíram para a minha formação e crescimento enquanto profissional.

No último capítulo, serão feitas algumas considerações finais, através de um balanço geral acerca das Práticas Profissionais Supervisionadas e dos cinco anos da minha formação nesta área profissional. No final, serão apresentadas as referências utilizadas e os anexos construídos de forma a complementarem todo o trabalho desenvolvido.

2. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

Para contextualizar a minha prática Profissional Supervisionada – Módulo II (PPS II), é fundamental descrever os agentes que nela estiveram envolvidos como a comunidade, o estabelecimento, a equipa educativa, as crianças e as suas famílias, assim como as suas dinâmicas.

2.1. Caraterização do meio educativo

De acordo com o Projeto Educativo (PE) (2019-2023), o local onde realizei a minha PPS II, encontra-se situado no distrito de Lisboa, concelho de Lisboa, pertencendo à junta de freguesia da Ajuda (zona ocidental), com uma população cerca de 15 617 habitantes.

À volta da organização socioeducativa onde realizei a PPS II, existem outras organizações educativas, espaços verdes, igrejas, parques, correios, supermercados, restaurantes, cafés, comércio local, biblioteca, museus. É de realçar o fácil acesso dos transportes públicos, tendo autocarros a passar diariamente junto à organização socioeducativa e a linha dos Comboios de Portugal a quinze minutos a pé da mesma.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

A instituição é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPPS) e é reconhecida a nível pedagógico, sendo parceira de várias escolas de formação que veem neste espaço educativo uma mais-valia para a formação em contexto da prática dos seus alunos.

De acordo com o PE (2019-2023), a instituição, como organização pedagógica, tem como missão “nutrir as crianças de um pensamento crítico e estético e permitir que se tornem competentes para modificar a realidade onde estão inseridas, utilizando para tal a linguagem da argumentação, do respeito, da assertividade e dos afetos” (p.7). Tem como objetivo promover uma abordagem reflexiva e de permanente cooperação, de proximidade e de vinculação com as famílias, desenvolvendo e centrando a ação pedagógica numa rede democrática, de respeito, de participação e colaboração proporcionando o sucesso educativo e a felicidade integral da criança.

A instituição foi construída em 1975, na freguesia da Ajuda, para poder responder às necessidades das crianças e das suas famílias, revelando-se ao longo dos tempos uma resposta educativa respeitada e um projeto educativo diferenciador.

A instituição dá resposta a 130 crianças distribuídas pelas respostas sociais de creche e pré-escolar. Na valência de creche existe: uma sala de berçário composta por 10 bebés; duas salas de um ano, uma composta por doze crianças e outra por onze crianças. Ainda na mesma resposta educativa existem duas salas de dois anos, uma composta por quinze crianças e outra por doze crianças. Na resposta de pré-escolar, existem três grupos de organização vertical (3,4, e 5 anos) respetivamente com vinte e três, vinte e quatro e outra com vinte e quatro crianças.

A instituição é composta por três pisos, onde funcionam duas respostas educativas e sociais, creche e pré-escolar.

No piso inferior, funciona a resposta social e educativa de pré-escolar, onde funcionam quatro salas. Também se encontram neste piso o refeitório, o espaço exterior, a cozinha, a sala do pessoal e uma casa de banho.

No piso dois, funciona a secretaria e quatro salas de resposta social e educativa de creche. Existem dois refeitórios, uma copa e duas casas de banho.

No piso superior, funciona a biblioteca e o gabinete da Direção. Existe, também, uma sala com material escolar e uma casa de banho.

A instituição conta ainda com vários elementos que dão apoio ao funcionamento do contexto educativo: a Diretora Técnica e a Diretora Pedagógica. A secretaria tem três responsáveis por todo o trabalho administrativo. As refeições das crianças e dos adultos são asseguradas por uma cozinheira e por uma ajudante de cozinha. Conta-se com o apoio de duas funcionárias dos serviços gerais, que asseguram toda a limpeza dos espaços.

Por último, existem duas auxiliares polivalentes, uma para cada resposta educativa, nove educadoras de infância e oito auxiliares de ação educativa.

A instituição tem como principal objetivo proporcionar às crianças múltiplas experiências na área da expressão e comunicação, de forma a desenvolver as diferentes formas de expressão em todos os seus domínios: oral, musical, plástico, dramático e dança. Assim, a instituição criou o “Projeto Linguagens da Arte” e, de acordo com as OCEPE, o papel da Educação Artística no desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais implica

uma estreita ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo, contribuindo para a construção da identidade pessoal, social e cultural.

Através deste projeto, as crianças têm acesso a diferentes oficinas: (i) Expressão Oral “Chuva de Histórias”; (ii) Expressão Plástica “Arte nas Mãos; (iii) Expressão Musical “Sons de Berço”; (iv) Expressão dramática e dança criativa “Danças no Mundo”; e por último, (v) Expressão e Educação Motora. O PE diz-nos que a Educação através da Arte é a que melhor permite a exteriorização das emoções e sentimentos e sublimação dos instintos. A Educação deve integrar tudo no sentido de estimular e ajudar a criança a encontrar-se a si própria e a integrar-se na cultura da sociedade em que vive.

O Plano Anual de Atividades (PAA) é um instrumento de organização e gestão da instituição, que contextualiza todas as atividades a desenvolver ao longo de cada ano letivo. É articulado com o Projeto Educativo da Instituição e pretende concretizar os objetivos pedagógicos, organizativos e funcionais da mesma. O PAA e o PE definem a orientação conceptual pela qual se vão orientar os projetos curriculares e pedagógicos do grupo, bem como todas as atividades dinâmicas de complemento e enriquecimento curriculares previsto para a intervenção da comunidade escolar. O PAA é flexível na sua realização e a sua atualização pode ser feita sempre que a comunidade educativa considerar necessário, a fim de enriquecer a qualidade de todo o trabalho perspetivado no início de cada ano letivo.

A instituição baseia-se no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). De acordo com Niza (2013), este modelo assenta em três finalidades formativas: (i) a iniciação às práticas democráticas; (ii) a reinstituição dos valores e das significações sociais; e (iii) a reconstrução cooperada da cultura. O principal enfoque da instituição e do modelo pedagógico é criar uma escola como uma comunidade de partilha, cooperação e formação democrática. As crianças participam nos processos de organização, regulação e avaliação constituindo, desta forma, as verdadeiras comunidades democráticas. O processo contínuo de construção de normas de grupo significativas e consensuais processa-se através da interação social negociada, em que a criança aprende a comunicar com os outros.

Destaca-se que o modelo pedagógico se organiza em torno de dois conceitos com reflexões no ato de ensino-aprendizagem: (i) os circuitos de comunicação; (ii) as estruturas de cooperação educativa e (iii) a participação democrática direta (Niza, 2013).

As articulações destes conceitos constroem uma escola enquanto comunidade ativa e reflexiva que permanentemente atribui significado à apropriação do ato de ensino-aprendizagem e aos agentes, cidadãos que a compõem e definem.

Isto tudo só é possível se for criado em sala um clima de afetividade de expressão livre em que as produções diferenciadas da criança sejam acolhidas e valorizadas pelo grupo e pelo(a) educador(a). O modelo pedagógico pretende contrariar um ensino tradicional individualista e promover uma cultura de grupo onde cada um é corresponsável pelo percurso de cada elemento. O/A educador/a deve estimular a autonomia, promover as interações e apoiar todo o processo de desenvolvimento como pessoa e cidadão. (In *site* da [organização socioeducativa cooperante]).

2.3 Caracterização da Equipa Educativa

A instituição tem uma diretora técnica responsável pela orientação pedagógica da creche e a diretora pedagógica responsável pela orientação pedagógica do pré-escolar. Na creche, colaboram cinco educadoras, uma para cada grupo de crianças e, no Pré-Escolar, colaboram três educadoras correspondentes aos três grupos de crianças existentes.

A instituição dispõe de dois colaboradores de serviços administrativos: atendimento ao público e serviço de secretaria; dois colaboradores dos serviços gerais e limpeza; uma cozinheira e uma auxiliar de cozinha; dez auxiliares de ação educativa, estando estas respetivamente divididas por cada grupo de crianças, com exceção do berçário que dispõe de duas auxiliares. Em regime de polivalência, encontra-se uma auxiliar de ação educativa que apoia ambas as respostas educativas.

A equipa pedagógica da sala A. é composta por uma Educadora de Infância, P.A., e uma Auxiliar de Ação Educativa, C.C. Existe ainda Auxiliar de Ação Educativa Polivalente, a C.R., duas semanas por mês, de forma intercalada, com o horário das 9h00 às 17h30.

Os educadores do MEM trabalham em todas as instituições, sejam elas privadas, públicas ou do setor solidário. O modelo pedagógico MEM propõe um currículo baseado em problemas/aspetos da vida real, apresentados de modo “funcional e pragmático” (Folque, 2018, p.54).

O objetivo do MEM é proporcionar às crianças ambientes educativos que estejam integrados no meio cultural da sociedade, permitindo desta forma, um fácil acesso à realidade da vida social, o que torna as crianças capazes de obter boas relações entre a família e a escola. (Folque, 2018)

Os educadores do MEM privilegiam os momentos de planeamento e avaliação como parte do processo de aprendizagem, em que as crianças participam ativamente através de negociações de contratos de aprendizagem. Estas negociações são de extrema importância pois permitem que as crianças exprimam as suas opiniões e desenvolvam um papel ativo na sua aprendizagem. Deste modo, o MEM, utiliza os "instrumentos de pilotagem" "para apoiar a responsabilidade pela aprendizagem do grupo, partilhada pelo educador e pelas crianças" (Folque, 2018, pp. 54-55).

2.4 Caracterização do Ambiente Educativo

2.4.1. Espaços Físicos e Materiais

De acordo com Zabalza (1992), a organização do espaço espelha o modelo pedagógico que é adotado por cada educador/a e tem em conta as intenções que norteiam a sua prática. Para além disso, as salas são os locais onde as crianças passam grande parte dos seus dias e, por este motivo, é essencial que sejam espaços agradáveis para as mesmas, e que promovam o seu desenvolvimento holístico (Zabalza, 1992). O espaço é assim um indutor de aprendizagens, na medida em que influencia as experiências com as quais as crianças podem contactar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O modelo implementado pela educadora cooperante é o Movimento da Escola Moderna (MEM), sendo que a "ação educativa do MEM pressupõe um espaço educativo organizado em função dos conceitos de ensino-aprendizagem que defende os instrumentos que os operacionalizam" (Resendes & Soares, 2002, p. 50). Assim sendo, o espaço da sala está organizado para que as crianças, durante o tempo de áreas e projetos, possam realizar várias atividades ao mesmo tempo nas diferentes áreas de acordo com as suas preferências, seja em grande grupo, em pequenos grupos ou individualmente (Resendes & Soares, 2002).

Para além das aprendizagens que promove, o/a educador/a deve ter como intencionalidade promover a segurança de todas as crianças. Deste modo e segundo Post e Hohmann (2004), os móveis não devem ser pesados e as estantes devem estar fixas. Também os móveis e os materiais devem estar à altura das crianças, facilitando assim o seu acesso, o que irá promover a sua autonomia e um sentimento de pertença, visto que as crianças podem escolher livremente que material pretendem explorar (Forneiro, 1998; Resendes & Soares, 2002).

Em relação ao espaço, a sala A. (cf. Figura 1, p.11) é bastante ampla e com bastante luminosa. Esta sala possui duas grandes janelas e uma porta de vidro que dá acesso ao espaço exterior. Também contém uma casa de banho com três sanitas (duas grandes e uma mais pequena) e lavatório de mãos.

Nas paredes da sala A. existe muitos placares para expor todas as produções das crianças. De acordo com o modelo pedagógico, o Movimento da Escola Moderna, a sala encontra-se organizada por áreas básicas de atividades adequadas à faixa etária das crianças.

As várias áreas dão oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas do conhecimento. Todos os materiais estão organizados de modo a estarem acessíveis, permitindo que as crianças utilizem sem precisarem de ajuda. Estes materiais são cuidadosamente escolhidos, dando-se prioridades a materiais reais em detrimento de “brinquedos”, de forma a conseguir uma boa qualidade do trabalho.

As áreas básicas consistem: (i) num espaço para biblioteca e documentação; (ii) numa oficina de escrita e reprodução; (iii) num espaço de laboratório de ciências e experiências; (iv) num espaço de carpintaria e de construções; (v) num espaço de atividades plásticas e de expressões artísticas; (vi) por último, num espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”.

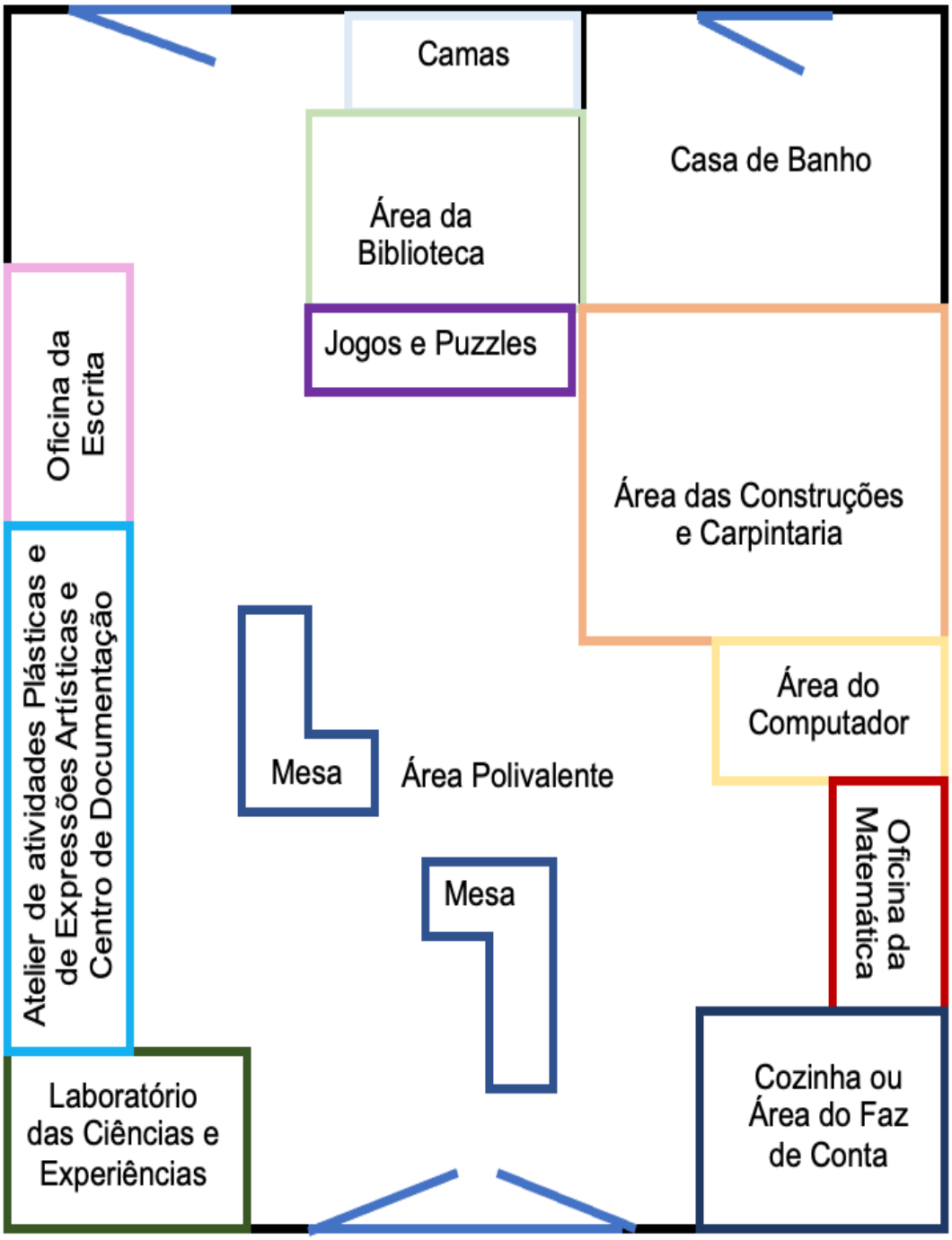
O espaço de biblioteca contém uma almofada onde podemos encontrar vários livros. No centro de documentação, podemos encontrar os vários trabalhos produzidos pelas crianças no âmbito de atividades e projetos. A oficina da escrita integra a parte do computador para a reprodução de textos e ilustrações como também, para a pesquisa de informações. O atelier de atividades plásticas e de expressões artísticas inclui os dispositivos para a pintura, desenho, modelagem e tapeçaria. A oficina de carpintaria serve para a produção de construções diversas improvisadas ou concebidas para servir outros projetos, como por exemplo, a montagem de maquetas. O laboratório de ciências

pretende proporcionar atividades de medições e pesagens, livres ou aplicadas (com medidas de capacidade, de comprimento, balanças, entre outros.), criação e observação de animais (aves, peixes, coelhos, etc.), roteiros de experiência em ficheiros ilustrados, o registo de variações climatéricas (mapa do tempo) e outros materiais de apoio ao registo de observações e à resolução de problemas no âmbito de iniciação científica. O canto dos brinquedos que inclui outras atividades de "faz de conta" e jogos tradicionais de sala, neste espaço, as crianças podem conter uma arca com roupas e adereços que ajudam a compor uma personagem para as atividades de "faz de conta" e projetos de representação dramática. A cozinha entusiasma as crianças para atividades de cultura e educação alimentar e nela encontram-se utensílios básicos para a confeção rudimentar de alimentos. Por último, a área polivalente é constituída por um conjunto de mesas e cadeiras para todo o tipo de encontros coletivos de grande grupo e também pode servir como suporte de outras atividades em pequeno grupo ou individuais ou de apoio do/a educador/a às tarefas de escrita e de leitura ou de qualquer outro tipo de ajuda a projetos e atividades que se vão desenrolando ao longo do ano letivo. Cada uma destas áreas deve aproximar-se o mais possível da realidade dos espaços sociais e utilizar materiais autênticos (Niza, 2013).

É neste sentido que "o educador deverá organizar um espaço flexível, que possa ser modificado sempre que os interesses, propostas e necessidades apresentadas pelas crianças o tornem necessário, mas também acolhedor e estruturante, que respeite a livre expressão da criança" (Vala, 2012, p. 7).

Figura 1.

Planta da Sala A.



2.4.2. Rotinas

Existe uma rotina pedagógica planeada pela educadora e pelas crianças que sabem o que irão fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Rotina diária da Sala A.

Horário	Ação
8h00-9h30	Acolhimento das crianças
9h30- 10h30	Planificação em conselho
10h30-11h15	Atividades e Projetos Atividades do PLA
11h15-12h00	Pausa (reforço da manhã: Fruta) Comunicações
12h00-13h00	Almoço Higiene
13h00-14h30	Repouso/ Exploração no exterior ou jogos de mesa
14h30-15h30	Trabalhos de Projeto Atividades do PLA
15h30- 16h00	Balanço em conselho
16h00-16h30	Lanche
16h30-19h00	Exploração ativa das áreas Exploração do espaço exterior Atividades Socioeducativas

Conforme se pode constatar pela análise da tabela apresentada e de acordo com Folque (2018), a organização do tempo estrutura-se em torno de duas unidades de tempo, o dia e a semana, e compreende um total de cinco horas diárias, cinco dias por semana, tal como é determinado pela *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.*

De acordo com Folque (2018) e conforme o MEM, a manhã começa com o planeamento em Reunião de Conselho, seguido de uma hora de “Atividades e Projetos”. Depois de um intervalo, o grupo reúne-se para o “Templo de Comunicações” em que as crianças apresentam o trabalho a todo o grupo. A tarde é dedicada a atividades culturais: narração de histórias e dramatização, cozinhar, correspondência, comunicações,

música, dança e, o que é muito importante, visitas de convidados, como os pais e pessoas da comunidade que vêm ensinar alguma coisa ao grupo, geralmente relacionada com a sua atividade profissional, os seus interesses ou passatempos. O dia termina com uma avaliação em "Reunião de Conselho" (p.58).

Na organização do tempo no MEM, realiza-se à sexta-feira uma avaliação do trabalho da semana na Reunião de Conselho que começa pela leitura feita pela educadora das colunas do Diário. Neste momento, as crianças e a educadora debatem e avaliam os aspetos mais significativos da semana, tanto incidentes positivos e negativos e realizações das crianças, e analisam sugestões para futuros planos.

As rotinas, tendo uma organização bem definida, devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os fatores contextuais da vida diária (Folque, 2018, p.59).

As crianças dedicam-se todas as manhãs a atividades autónomas em que aprofundam os seus interesses. Podem trabalhar sozinhas ou em pequenos grupos, conforme determinam nos planos feitos na Reunião de Conselho. A crianças são estimuladas para refletir sobre as atividades e assim, começam a atribuir-lhes significado e intencionalidade, aprendendo a antecipar e a orientar os seus planos de acordo com a finalidade envolvendo-se numa conduta de projeto.

Alguns desejos, perguntas e problemas que as crianças coloquem não devem ser respondidos através de atividades simples e limitadas. O/A educador/a deve auxiliar as crianças a colocar em prática todas as ideias que manifestaram e desenvolverem através de projetos mais estruturados, que implicam um encadeamento, de atividade "desenhadas mentalmente" e que, através das mesmas, as crianças consigam uma resposta a determinado problema ou questão" (Folque, 2018, pp.59-60).

A comunicação é uma componente central da pedagogia do MEM, como meio de desenvolvimento social e cognitivo que integra os processos de construção cooperada da cultura. A comunicação deve ser promovida e apoiada através de situações sustentadas, como por exemplo: (i) as conversas das reuniões sobre assuntos pessoais e experiências feitas em casa e a regulação cooperativa da aprendizagem; (ii) o tempo das comunicações, em que os trabalhos e a aprendizagens feitas pelas crianças são apresentados ao grupo e também fora dele; (iii) a cooperação entre pares, como estratégias de aprendizagem; (iv) o ensino dialógico, em que o apoio das educadoras assenta na comunicação dos interesses, ideias e problemas das

crianças e na negociação de futuros desenvolvimentos; (v) cartas trocadas entre salas e com pessoas da comunidade.

2.5 Caracterização do grupo de crianças

O grupo da sala A. é composto por vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Neste grupo, oito crianças são do sexo feminino e doze crianças são do sexo masculino. Do grupo apenas onze crianças, transitaram da sala S. e nove crianças já frequentavam a sala A. no passado ano letivo. As tabelas que se apresentam de seguida pretendem ilustrar as idades das crianças em dois períodos distintos: em outubro de 2021 (no início da PPS II) e em fevereiro de 2022 (no final da PPS II). (Cf. Tabelas 2 e 3).

Tabela 2

Idades das crianças da sala A. em outubro de 2021

Idade das Crianças	Número de Crianças
2 anos	1
3 anos	11
4 anos	7
5 anos	1

Tabela 3

Idades das crianças da sala A. em fevereiro de 2022

Idade das Crianças	Número de Crianças
3 anos	9
4 anos	8
5 anos	2

Conforme podemos verificar na tabela 2, em outubro de 2021, as crianças tinham idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, sendo que uma criança dois anos, onze crianças tinham três anos, sete crianças tinham quatro anos e uma criança tinha cinco anos de idade.

Na tabela 3, podemos observar alterações nas idades das crianças do grupo da sala Azul, sendo que nove das crianças têm três anos de idade, oito das crianças têm quatro anos de idade e duas cinco anos de idade.

De acordo com Ferreira (2004), é fundamental referir que as crianças são atores sociais e, por essa razão, vivenciam diferentes experiências ao longo da sua vida, consoante a sua cultura, pelo que temos de considerar que cada uma delas é um ser único e diferente de todas as outras. Assim, há que ter em consideração a sua heterogeneidade a diferentes níveis (grupos socioculturais a que pertencem, género, frações etárias e os seus percursos biográficos e institucionais).

O facto de ter contactado com este grupo de crianças durante cerca de quatro meses permitiu-me identificar as suas fragilidades, necessidades e interesses. Assim sendo, através das observações realizadas, é possível afirmar que as principais áreas de interesse das crianças eram a área das construções e a área da dramatização (área do faz de conta), pinturas e puzzles, jogos de construção, sendo que estas eram mais frequentadas pelos meninos, a pintura pelas meninas e a área do faz de conta por todos.

Nestas alturas, os profissionais que contactam com as crianças tentam perceber o que aconteceu e privilegiam o diálogo entre as mesmas na resolução dos problemas.

Destaco como uma potencialidade o facto de o modelo implementado pela educadora cooperante ser o MEM, o que faz com que as crianças estejam habituadas a realizar projetos, trabalho este que foi evidente durante o período da PPS II:

> Depois de comerem o reforço da manhã, as crianças que estavam a participar no "Projeto dos vulcões" juntaram-se à educadora e realizaram uma pequena roda para falar um pouco sobre os vulcões. Colocaram algumas questões: (i) O que é um vulcão? (ii) Quanto tempo ficam a dormir? (iii) De que são feitos? (iv) A lava é quente?
>
> A educadora retirou algumas informações de um livro sobre os vulcões que o V.N. trouxe. Respondeu às questões mostrando algumas imagens dos livros e da internet. Ia explicando às crianças qual o procedimento dos vulcões, quais os maiores vulcões do mundo, o que é o vulcão, o que é uma erupção, de que são feitos e, por último, se a lava é quente e a temperatura máxima que atinge, entre outras informações relevantes (Nota de campo nº12, registo nº5, 16 de novembro de 2021).

Como fragilidades do grupo, saliento o facto de ser um grupo constituído por muitas crianças, vinte crianças, o que faz com que não seja possível dar um apoio a todas ao mesmo tempo, existindo como estratégia o trabalho realizado em pequeno grupo.

Sobre a convivência democrática e a cidadania, as crianças demonstravam respeito umas pelas outras, capacidade de socialização e espírito crítico e interventivo relativamente ao que as rodeia, especificamente no que concerne à autonomia (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

2.6 Caraterização das famílias

"Os pais/famílias e o estabelecimento da educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas." (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28). É essencial que as famílias sejam consideradas como parceiros na ação educativa do/a educador/a, visto que ambos devem trabalhar para o bem-estar da(s) criança(s).

A caracterização é realizada com o intuito de perceber o contexto familiar de cada criança, o que é fundamental para ajustar a minha prática a cada uma, tendo em conta as suas necessidades e características (cf. Tabela 4).

Tabela 4

Caracterização das crianças e famílias

Nome da Criança	Nacionalidade	Data de Nascimento	Progenitor	Idade	Habilitações Académicas	Profissão
A.F.	Portuguesa	10/07/2017	Mãe	40	Licenciatura	Consultora de Recursos Humanos
			Pai	41	Licenciatura	Consultor
A.G.	Portuguesa	14/06/2017	Mãe	33	Licenciatura	Advogada
			Pai	40	Doutoramento	Engenheiro
B.S.	Portuguesa	06/12/2017	Mãe	36	Licenciatura	Administrativa
			Pai	36	12º ano	Motorista
C.S.	Portuguesa	06/02/2018	Mãe	43	Licenciatura	Professora 1º Ciclo
			Pai	39	Mestrado	Engenheiro Eletrónico
C.C.	Portuguesa	15/03/2018	Mãe	41	12º ano	Assistente técnica
			Pai	36	12º ano	Responsável de Manutenção

L.M.	Portuguesa	03/05/2017	Mãe	38	Licenciatura	Enfermeira
			Pai	41	Licenciatura	Arquiteto
L.R.	Portuguesa	03705/2018	Mãe	43	Licenciatura	Arquiteta
			Pai	46	Licenciatura	Arquiteto
M.A.	Portuguesa	08/11/2018	Mãe	36	Licenciatura	Desenhadora de Interiores
			Pai	35	Licenciatura	Marketing
M.C.	Portuguesa	16/03/2018	Mãe	35	Licenciatura	Consultora de Comunicação
			Pai	36	12º ano	Publicitário
M.N.	Portuguesa	22/08/2018	Mãe	38	-	Artista Plástica
			Pai	37	Licenciatura	Fotógrafo
R.G.	Portuguesa	09/09/2018	Mãe	42	Licenciatura	Produtora de eventos
			Pai	46	Licenciatura	Empresário
R.C.	Portuguesa	05/12/2016	Mãe	41	Mestrado	Professor de Música
			Pai	42	Mestrado	Professor de Música
R.T.	Portuguesa	28/04/2018	Mãe	37	Licenciatura	Enfermeira
			Pai	41	9º ano	Mecânico
P.F.	Portuguesa	22/04/2016	Mãe	40	Mestrado	Diretora
			Pai	42	Licenciatura	Engenheiro Informático
P.G.	Portuguesa	18/07/2018	Mãe	40	Licenciatura	Engenheira
			Pai	42	Licenciatura	Engenheira Mecânica
S.F.	Portuguesa	15/04/2018	Mãe	38	Licenciatura	Terapeuta da Fala
			Pai	39	12º ano	Gestor de qualidade
T.V.	Portuguesa	30705/2018	Mãe	45	9 º ano	Cabeleireira
			Pai	57	9º ano	Assistente Operacional
T.C.	Portuguesa	18/03/2018	Mãe	45	Licenciatura	Consultora Imobiliária
			Pai	49	-	Consultor Informático
V.C.	Portuguesa	17/10/2017	Mãe	44	Licenciatura	Educadora de Infância
			Pai	50	12º ano	Chefe Gabinete da TAP
V.N.	Portuguesa	30/07/2017	Mãe	47	Licenciatura	Arquiteta
			Pai	49	Licenciatura	Engenheiro Informático

Conforme a tabela apresentada (Tabela 4), podemos verificar que todas as crianças são de nacionalidade portuguesa e as famílias tem idades compreendidas entre os 33 e os 57 anos. Todas as famílias tinham um emprego à data da recolha da informação e têm, pelo menos, a escolaridade obrigatória.

No que diz respeito aos dados das "mães" e à respetiva faixa etária, oito apresentam idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos e doze apresentam idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos de idade. Quanto ao nível de escolaridade, quinze têm o grau de licenciatura, duas o mestrado, uma o 12.º ano e uma o 9.º ano de escolaridade. Existe uma mãe que não tem representado nos dados da instituição o seu nível de escolaridade.

No que diz respeito aos dados dos "pais" e a respetiva faixa etária, sete apresentam idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos de idade, onze apresentam idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos de idade e dois apresentam idades compreendidas entre os 50 e 59 anos de idade. Quanto ao nível de escolaridade, um têm o grau de doutoramento, dois o grau de mestrado, nove o de licenciatura, cinco têm o 12.º ano e dois têm o 9.º ano.

É intenção estabelecer uma ligação estreita tanto com as famílias, como com os parceiros educativos. Com efeito, os primeiros anos de vida são determinantes na construção da autoestima da criança e o papel das famílias é essencial, pois delas depende que a criança venha a ter uma imagem positiva de si própria. É fundamental que a criança se sinta amada e valorizada, recebendo elogios e expressões de amor.

As famílias são a base de todo o afeto necessário para o bom desenvolvimento físico e emocional da criança. Devemos ter em conta de que aquilo que somos é o resultado do cruzamento de vários fatores: os genéticos, isto é, o nosso património hereditário, e os fatores externos, ou seja, tudo aquilo que compõe o ambiente que nos rodeia, no qual crescemos e do qual fazemos parte.

É importante estabelecer relações próximas com as famílias através de reuniões de pais, comemorações de dias festivos e participações regulares em dinâmicas e projetos que se desenrolam ao longo do ano letivo.

No que se refere à participação das famílias, segundo Sá (2002), é possível afirmar que as famílias apresentam uma participação direta e ativa; direta, porque existe uma "mediação entre representantes e representados" (p. 135) e ativa porque são famílias que se envolvem e empenham na sua participação. Um exemplo é o facto de as famílias participarem nas reuniões de pais, participarem em projetos solicitados pela

educadora cooperante e realizarem alguns trabalhos com as crianças que lhes são solicitados.

> Hoje o A.G. trouxe-nos informações sobre as aranhas. Realizou um pequeno cartaz com a ajuda da sua família onde nos dizia quantos olhos poderia ter uma aranha e trouxe-nos também algumas fotografias de algumas aranhas que existem (Nota de Campo nº 34, registo nº1, 14 de janeiro de 2022).

No capítulo seguinte, farei uma análise reflexiva da intervenção em jardim de Infância, em que irei fazer uma breve avaliação do grupo de crianças, apresentar as minhas intenções para a ação e a avaliação da concretização dessas intenções.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Tendo apresentado as caracterizações descritas anteriormente, apresento e explicito neste capítulo do trabalho, os vários princípios e as intenções que tive em conta ao longo de toda a minha prática profissional supervisionada no contacto com as crianças, com as respetivas famílias e com a equipa educativa, com base nas reflexões semanais e notas de campo.

3.1 Avaliação do grupo de crianças

A avaliação do grupo de crianças é primordial para o/a educador/a de infância para que o mesmo, através das informações que recolhe e do que observa, consiga adequar o seu planeamento ao grupo de crianças com que contacta, promovendo a sua evolução e, consequentemente, a sua aprendizagem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

> Avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo. Refletir sobre esses progressos e o valor que atribui às experiências de aprendizagem das crianças permite ao/a educador/a tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação. Possibilita-lhe, ainda, explicitar o que valoriza e fundamentar as razões das suas opções, junto de outros intervenientes no processo educativo (outros profissionais, pais/famílias) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 15).

Deste modo, irei realizar a avaliação do grupo de crianças, evidenciando as principais evoluções das crianças desde o início da minha PPS até ao final da mesma, tendo em conta as áreas de conteúdo das OCEPE – Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No que concerne à primeira área de conteúdo mencionada, **Formação Pessoal e Social**, o grupo de crianças, de uma forma geral, conseguia identificar as suas características individuais, tendo noção de algumas das suas capacidades e dificuldades. As crianças manifestavam os seus interesses, preferências e as suas emoções, demonstrando as suas personalidades. Assim sendo, constatei que existiam crianças que evidenciavam "comportamentos conflituosos" mais regulares do que outras e que os exteriorizavam, principalmente em situações de partilha:

> Na hora de acolhimento pude observar que existiu alguns conflitos entre o R.C, o L.M, e o P.G. Começaram por discutir e gritar uns com os outros por causa dos brinquedos, deste modo, a educadora interveio da melhor forma, advertindo a situação falando com eles (Excerto da nota de campo nº 14, registo nº 1, 19 de novembro de 2021).

Na minha perspetiva, um dos fatores positivos, é que a maioria das crianças demonstravam a capacidade para fazer escolhas e tomar decisões, talvez pelo simples facto de a educadora cooperante promover a participação das crianças a vários níveis.

> Começámos a nossa reunião de conselho. A educadora convida para presidente da reunião de conselho o T.V., contudo ele não quis ser o presidente. A B.S. passou a ser presidente em vez de secretária. Falámos de tudo o que escrevemos no diário de grupo: do que gostaram; do que não gostaram; o que fizeram e do que gostavam de fazer. Escrevemos todos os compromissos na ata. E as crianças prometeram que iriam comportar-se melhor na próxima semana, não tendo comportamentos *maus* (Excerto da nota de campo n.º 18, registo n. º12, 26 de novembro de 2021).

No que se refere à participação das crianças, verifiquei uma evolução por parte do grupo na tomada de decisões no seu processo de aprendizagem: no início do ano letivo, eram geralmente sempre as mesmas crianças que participavam, com ideias para o "Plano Semanal" durante as reuniões de conselho realizadas todas as sextas-feiras. No final, verificava-se um maior número de crianças a participar neste processo, dando as suas ideias durante a reunião de conselho em que estavam todos presentes. Tal facto também pode ser observado por exemplo em alguns instrumentos de pilotagem presentes na sala, como é o caso do "Diário de Grupo", em que, no início da PPS II, poucas crianças o preenchiam e, no final da mesma, todas participavam, tendo em conta o que queriam registar, se é algo que gostam, que não gostam ou que gostariam de fazer num futuro próximo.

No que diz respeito à área da **Expressão e Comunicação**, concretamente ao nível do domínio da Educação Física, através das aulas de Educação Física e Motora pude constatar que os principais interesses das crianças eram os percursos e a realização de jogos; nos percursos, pude observar que, de uma maneira geral, as crianças cumpriam com sucesso os exercícios, realizando todas as propostas, sem

receios, demonstrando-se sempre entusiasmadas. As crianças reconheciam e realizavam vários deslocamentos como a marcha, corrida, gatinhar, rolar, saltar a pés juntos e a um pé, entre outros. Em relação aos jogos, as crianças cooperam com os seus colegas, envolvem-se pouco em trabalho de equipa, no entanto cumprem as regras do jogo e compreendem perfeitamente que existe jogos onde há resultados, aceitando sempre a situação de ganhar ou perder.

No domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais, foi notória a evolução das crianças em relação ao desenho: inicialmente, algumas realizavam apenas garatujas; com o decorrer da PPS II, foi mais percetível o que pretendiam representar, fossem objetos ou, por exemplo, a figura humana, como por exemplo o pai, a mãe, os irmãos e animais de estimação.

No que concerne ao domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, o grupo era bastante comunicativo; no entanto, constatei que algumas crianças apresentavam alguma dificuldade em respeitar a sua vez para falar, interpelando os outros.

Algumas das crianças do grupo, no início da PPS II, não reconheciam o sue nome no “Mapa das Presenças” nem conseguiam representar graficamente as letras do seu nome, tendo que ir buscar o cartão do seu nome para poder representar graficamente o mesmo, no final da mesma, já quase todas o faziam de forma correta, contudo algumas crianças com três anos ainda apresentam dificuldades.

No domínio da matemática, é de realçar que existiu uma evolução do grupo no que concerne à realização de contagens de forma crescente, visto que algumas apresentavam dificuldade na sucessão dos números. Uma das dificuldades que pretendo destacar é que existiam crianças que ainda não associavam o nome dos números aos numerais escritos correspondentes, um aspeto que também sofreu uma evolução favorável.

A nível da área do **Conhecimento do Mundo**, devido ao facto de as crianças estarem familiarizadas com a realização de projetos, realizavam os mesmos, incidindo estes sobre esta área de conteúdo: mais concretamente sobre os animais (ao longo da minha PPS II, o projeto das aranhas) ou sobre catástrofes naturais, como foi o caso do projeto dos vulcões.

Através do projeto das aranhas, as crianças adquiriram conhecimentos relativamente às características dos seres vivos estudados, identificando algumas das

suas diferenças e semelhanças e, através do projeto dos vulcões, as crianças conseguiram, por exemplo, descrever e identificar estes fenómenos naturais.

> Quando a educadora chegou à sala da reunião, começámos por instalar o projetor e o computador, pois hoje iriamos ver alguns vídeos e fotografias das teias de aranhas e de várias aranhas para o Projeto das Aranhas. As crianças sentaram-se na área das construções e encostaram-se á parede. Todas as crianças da sala estiveram presentes neste momento apesar de não pertencerem ao projeto ficaram bastante interessados no tema. Vimos alguns vídeos das aranhas a construir as suas teias e a comer os insetos (Nota de Campo n. º 36, registo n. º 5, 18 de janeiro de 2022).

> Decidi realizar uma pequena reunião para apresentar as questões e as respetivas respostas e atribuir uma questão por cada uma das crianças que fazem parte do Projeto das Aranhas. Todas as crianças foram bastante participativas durante a reunião, questionavam imenso e diziam o que já tinham aprendido (Nota de Campo n.º 45, registo n.º 4, 7 de fevereiro de 2022).

De acordo com Folque (2018) as salas de jardim de infância são comunidades de aprendizagem relativamente fechadas, onde a organização depende do modelo pedagógico adotado pelo/a educador/a. A perspetiva da sala deve funcionar como uma comunidade de aprendizagem considerada como uma estrutura social que promove o aprender a aprender.

As salas devem funcionar como comunidades de aprendizagem, isto é, as crianças e adultos tomam decisões em conjunto, e são aceites os diferentes contributos. Também é fundamental destacar que nessas comunidades existe uma valorização na aprendizagem considerada como um processo social de atribuição de significado no diálogo com os outros, em que são utilizados instrumentos culturais da sociedade. Através destas comunidades de aprendizagem podemos verificar algumas vantagens, tais como, o discurso das várias áreas de saber passa a fazer parte da comunidade, as responsabilidades pelo conhecimento tornam-se partilhados, os conceitos adquiridos através das aprendizagens são mais ricos e construtivos e desenvolvem-se uma metacognição partilhada sobre o processo de aprendizagem (Folque, 2018).

A linguagem oral e escrita constitui o meio pelo qual as crianças constroem a sua própria identidade ao conseguirem articular o cognitivo com a relação social e afetiva

com o mundo que as rodeia. O conhecimento é construído através da colaboração e dos processos de comunicação entre os indivíduos, educadores, pais e outros membros da comunidade. As interações estão relacionadas com as ações e instrumentos que as crianças e os adultos utilizam na sala de aula (Folque, 2018)

Na interação entre adultos e crianças, as crianças *modelizam* formas de pensar e de aprender e de transmitirem as suas perspetivas. Em conjunto também partilham e negoceiam vários significados. As crianças, ao participarem em vários diálogos, vão desenvolvendo teorias sobre si próprias enquanto aprendentes. As interações dos profissionais de educação com as crianças são cruciais para que se realize uma aprendizagem sustentada (Folque, 2018).

Envolver a criança no processo de avaliação é uma forma dos/as educadores/as mostrarem a cada criança que é valorizada e respeitada. Envolver as crianças em situações de planeamento e avaliação na sala de atividades é uma forma de elas aprenderem a aprender, ao mesmo tempo que participam na condução da aprendizagem, como acontece nos momentos das reuniões, por exemplo.

3.2 Intenções para a ação

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a ação de um/a educador/a de infância norteia-se pela sua intencionalidade. Essa intencionalidade é estabelecida de acordo com os objetivos que pretende alcançar e, é por esse motivo que é essencial que eu, enquanto estudante do mestrado em educação pré-escolar e futura educadora de infância, defina as minhas intenções tendo em conta o grupo de crianças, as famílias e a equipa educativa com os quais me deparo diariamente. Assim sendo, é importante referir que pretendi dar continuidade ao trabalho, intenções e princípios estabelecidos pela educadora cooperante, de modo a garantir o bom funcionamento e a qualidade das rotinas.

No que diz respeito às **crianças**, a minha primeira intenção definida encontra-se relacionada com o **estabelecimento de relações calorosas, afetuosas, respeitosas, de empatia e de proximidade com as crianças**. Estabelecer este tipo de relações é extremamente importante para que se criem relações de segurança, confiança, para que seja promovida a autoestima da criança e para que o/a educador/a se torne numa figura de referência para as crianças. Esta foi a primeira intenção que defini, na medida

em que desde o meu primeiro dia de estágio que tentei estabelecer este tipo de relações com todas as crianças do grupo, respeitando as suas vontades, interesses, opiniões e necessidades, cooperando para o seu desenvolvimento integral.

A segunda intenção que defini foi **respeitar cada criança como ser único e ator social, com o intuito de responder aos seus interesses, necessidades, opiniões e vontades, tendo em conta a sua personalidade, de modo a promover o seu desenvolvimento holístico** (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Outra das minhas intenções é um seguimento da segunda intenção e que, por sua vez, prende-se com um dos Direitos das Crianças expresso na *Convenção dos Direitos da Criança* (Fundação das Nações Unidas para a Infância., 1989) e que consiste no direito à participação a vários níveis (por exemplo, no planeamento do seu dia, proporcionando oportunidades de escolha e tomada de decisões, organização do ambiente educativo – tempo e espaço, entre outros aspetos), contribuindo para o seu crescimento e para o seu desenvolvimento holístico em termos de conhecimento.

A minha quarta intenção está relacionada com **a promoção da autonomia e com a autorregulação das crianças** a diversos níveis, como por exemplo, no comer, no vestir, promover a independência na resolução dos problemas, auxiliando na gestão da frustração de cada uma.

A quinta intenção está interligada à quarta intenção que, por sua vez, está relacionada com a **promoção do sentimento de responsabilização de cada criança**, por exemplo, incentivando-as na realização das tarefas diárias ou semanais da sala.

A minha sexta intenção, encontra-se relacionada com a **formação de seres democratas, críticos e interventivos, capazes de viver em sociedade,** nunca esquecendo princípios como o respeito pelos outros e incentivando à cooperação e interação entre pares.

De acordo com Folque (2018), o MEM pretende transmitir conhecimentos e desenvolvimento na partilha de experiências a partir de circuitos de comunicação; criar estruturas educativas de cooperação, tendo efeitos os três domínios: cognitivo, formativo e sociopolítico e, por fim, a participação democrática direta, em que a democracia é considerada um valor e não um regime político.

Folque (2018) refere que existem três condições essenciais na educação de infância: em primeiro lugar, os grupos de crianças devem ser organizados por diferentes idades e capacidades, pois esta condição visa a enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, sendo que cria uma área de capacitação que vai para além do

que uma criança é capaz de realizar sozinha; em segundo lugar, deve existir um clima de expressão livre em que as crianças expressam as suas opiniões, experiências de vida e ideias, como podemos verificar durante as reuniões que são realizadas pela manhã e tarde, onde cada criança exprime o que sente, uma opinião, ideia, sentimento, etc.; Em terceiro lugar, deve ser proporcionado às crianças um tempo lúdico e livre para poderem explorar e descobrirem novos materiais e documentos e a colocarem as suas próprias interrogações para compreenderem melhor o mundo que as rodeia, sendo que, nas atividades que eram propostas pela educadora cooperante, por mim ou por outro(a) professor(a), as crianças demostravam sempre disponíveis para aprender e em conhecer novos objetos e técnicas, mostrando sempre interesse e realizando várias interrogações sobre as mesmas.

O MEM sublinha que as crianças devem ser iniciadas em várias literacias que incluem, não só os conteúdos como os conceitos e conhecimentos, mas também, nos vários processos e instrumentos usados nas diversas áreas como as artes, ciências e humanidades. O MEM dá relevância a que as crianças adquiram o controlo sobre os processos de aprendizagem, tomando consciência das relações entre os elementos ou passos constituintes de um processo para a obtenção de um resultado ou produto, como é o caso dos projetos que foram realizados com as crianças.

Relativamente à minha prática junto das **famílias**, esta teve como principais intenções **estabelecer uma relação positiva, de empatia e de respeito em relação às mesmas, transmitindo-lhes segurança e respeito para que se sentissem confortáveis** devido ao facto de, para além da equipa educativa, estar mais um adulto em contacto com os seus filhos/netos.

A minha segunda intenção encontra-se relacionada com o **pedido de consentimento e de informar as famílias relativamente a alguns aspetos do trabalho desenvolvido por mim, juntamente com as crianças**, através de autorizações que elaborei, como o consentimento informado para tirar fotografias (Cf. Anexo D) , garantindo a confidencialidade e a não divulgação externa dos dados, a não ser para este trabalho e o consentimento aos pais de V.C. (Cf. Anexo E) para a realização de um portefólio com a criança e, também, através de conversas informais.

Por último, em relação às minhas intenções com a **equipa educativa**, estas passaram por **dar continuidade ao trabalho realizado, às intenções definidas pela equipa educativa da sala, mais concretamente pela educadora cooperante, tentando implementar, nas minhas ações, o modelo pedagógico, o MEM**, que esta

defende e utiliza; pretendi, também**, transmitir confiança à equipa, pela promoção de um *bom* ambiente e clima em que fosse criada uma relação positiva, em que prevalecesse o diálogo *aberto* entre todos os elementos** e no qual pudesse esclarecer as minhas dúvidas, dar as minhas opiniões e ideias, respeitando as opiniões e as críticas construtivas dos outros, resultando num processo de trabalho em equipa.

3.3 Avaliação da concretização das intenções

Tendo em conta as intenções que defini para a minha prática com o grupo de crianças irei, de seguida, explicitar que estratégias utilizei com o intuito de conseguir concretizar todas as minhas intenções.

Tendo em conta as intenções definidas em relação às crianças, tentei, de forma gradual, ir ganhando a sua confiança, mostrando-me disponível para o que as mesmas necessitassem, confortando-as, principalmente em momentos de maior desconforto e frustração, demonstrando-lhes segurança e empatia. Outra das minhas estratégias foi relacionar-me com as mesmas através do brincar, "atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10). Posso destacar que foi através do brincar que estas relações de empatia, de proximidade com as crianças, de afetividade e de respeito mútuo se foram fortalecendo e sinto que fui ganhando o meu espaço na sala, ao longo do tempo, na medida em que as crianças iam recorrendo também a mim quando precisavam de algum apoio, fosse para as confortar, para me mostrarem algo que tinham feito, ou até mesmo para as suas brincadeiras.

No que concerne à minha intenção definida relativamente à participação das crianças, tentei sempre promover este aspeto e que também é defendido pela educadora cooperante. Para tal, era realizado, por exemplo, o "Plano Semanal" com as crianças, momento em que as mesmas referiam o que queriam fazer durante a semana; eram as mesmas que, nos momentos de áreas e projetos, decidiam o que queriam fazer e como o queriam fazer, por exemplo, em relação aos projetos decorrentes ou atividades:

> Falámos de tudo o que escrevemos no diário de grupo: do que gostaram; do que não gostaram; o que fizeram e do que gostavam de fazer.

> Falámos das situações que decorreram durante a semana, dos momentos menos bons. O R.C. teve comportamentos *menos bons* esta semana. A L.R. fez duas birras durante a semana para comer a sua refeição. O A.G. bateu no olho na R.G. Escrevemos todos os compromissos na ata. E as crianças prometeram que iriam comportar-se de forma diferente na próxima semana, não tendo comportamentos menos adequados. Durante o momento da reunião, falámos de um novo projeto sobre as "**Aranhas"** (Nota de Campo nº 18, registo nº 12, 26 de novembro de 2021).

Considero que, através do projeto das aranhas, consegui incentivar a responsabilização e, também, de certa forma, a autonomia das crianças, na medida em que as incentivei a realizarem as propostas a que se propunham; por exemplo, aquando da realização da divisão de tarefas para a construção dos materiais para o projeto; no entanto, as suas vontades foram sempre respeitadas e, quando alguma criança não demonstrava apreço em realizar alguma tarefa, falava com a mesma com o intuito de perceber o que se passava, qual a sua razão para o efeito, sendo que a mesma nunca era forçada a realizar nada que não fosse da sua vontade.

Para além deste aspeto, no que diz respeito ao incentivo à responsabilidade relativa às tarefas diárias e semanais, todas as semanas, mais concretamente à segunda-feira, as tarefas da sala eram sempre distribuídas pelas crianças, pelo que quando percebia que alguma delas se esquecia da sua tarefa, voltava a relembra-la do que se tinha proposto fazer durante determinado tempo e explicava-lhe que era a sua responsabilidade e que, por esse motivo, se tinha de lembrar de a cumprir, como por exemplo, preencher o "Mapa das Presenças".

No que concerne à intenção relacionada com a promoção da autonomia das crianças nas tarefas do dia a dia como no comer, no vestir, tentei sempre incentivar a que as crianças as realizassem sozinhas; contudo, quando me apercebia que estavam a ficar *frustradas* por não conseguirem, ajudava-as.

No que diz respeito à independência na resolução de conflitos, quando as crianças se dirigiam a mim para as auxiliar em relação a este aspeto, incentivava-as a falarem umas com as outras para resolverem os seus problemas, sendo que só atuava em casos de "confronto físico", separando as crianças e conversando com as mesmas individualmente para tentar perceber o sucedido. Em outros momentos, quando as crianças não conseguiam solucionar os seus problemas, incentivava-as a escreverem

num instrumento de pilotagem existente na sala para o efeito, o “diário”, na coluna do “não gostámos”, para que, depois, esse assunto fosse abordado na reunião de conselho de grande grupo de avaliação de sexta-feira.

Em relação à intenção definida relacionada com a formação de seres democratas, críticos e interventivos, capazes de viver em sociedade, respeitando os outros e cooperando com os mesmos, tal foi conseguido, por exemplo, através das reuniões de conselho, de planeamento, na realização dos planos semanais, nas reuniões para a resolução de algum problema, nas votações realizadas na escolha de histórias e nas diversas atividades, entre outros aspetos, sendo que tentei promover o diálogo, o respeito pelo outro, o ouvir o outro e o pensar em conjunto.

No que se refere à última intenção definida para as crianças, envolver as mesmas no seu próprio processo de avaliação contínua, esta também foi concretizada ao longo do desenvolvimento dos projetos que desenvolvi com as crianças, em que avaliávamos, em conjunto, o que tinha sido realizado, com o intuito de perceber o que se poderia melhorar e também através da realização do portefólio da criança V.C. com a mesma (Cf. Anexo E), em que foi avaliada a sua evolução desde o início da PPS II até ao final da mesma, num processo contínuo.

Segundo Grubb e Courtney (citados por Parente, 2004), o portefólio é um método de avaliação alternativa que compila dados adquiridos através de múltiplas fontes, permitindo, desta forma, reunir diversas informações, de modo a realizar uma avaliação mais fiel do processo de aprendizagem da criança. Consiste num registo da evolução da criança que inclui o que adquire, quais as suas evoluções, o modo como pensa, como adquire e processa as informações e quais as suas criações e produções. É uma estratégia de avaliação contínua, em consequente mudança que, por sua vez, resulta de um trabalho de equipa, cujos objetivos passam por relatar e documentar os progressos no desenvolvimento e na aprendizagem de cada criança e obter informações relevantes que me permitam repensar e adequar a minha prática às necessidades, potencialidades, fragilidades e interesses da criança e reunir informações sobre a mesma para poder comunica-las aos mais interessados na sua educação, os pais (Parente, 2004).

O portefólio foi realizado com a criança V.C. devido ao facto de ser a criança que mais acompanhei ao longo do meu estágio, visto que passei muito tempo com a mesma na realização de atividades e projetos. Para além disso, uma vez que é uma criança *curiosa* e *empenhada* em tudo o que faz tendo sempre um desejo de querer saber mais,

quis tentar conhecê-la melhor, perceber as suas potencialidades e dificuldades, de forma que o meu trabalho, em conjunto com a mesma, estimulasse a sua evolução. Para que tudo isto fosse possível, para além de ter conversado com a criança V.C. com o intuito de perceber se queria fazer ou não o seu portefólio comigo, enviei também, para os seus pais um pedido de autorização para o efeito, tendo esta sido aceite (cf. Anexo E).

Relativamente às intenções definidas com as famílias - o estabelecimento de uma relação positiva com as mesmas, tentei criar sempre uma relação de empatia e de respeito perante as mesmas, demonstrando-me disponível para o que precisassem e principalmente nos momentos em que comunicava com as mesmas, como, por exemplo, no acolhimento, nas entradas e saídas, de modo a que as famílias me vissem como parte integrante da equipa educativa de sala com quem podiam contactar quando necessitassem e em quem poderiam confiar para deixar os seus filhos.

Outra das minhas intenções em relação às famílias estava relacionada com partilhar informações com as mesmas sobre o meu estágio, o que foi feito na reunião de pais e, também, através de uma "carta de apresentação" (cf. Anexo C). Para além disso, enviei para todos os pais um pedido de autorização para tirar fotografias às crianças, garantindo a sua utilização apenas para fins académicos e referindo que as suas caras iriam ser ocultadas.

No que concerne à última intenção definida com as famílias, mais concretamente à formação de uma parceria entre o JI e as famílias, consegui fazê-lo no projeto das Aranhas em que existiram pais que, quando souberam da elaboração do projeto, se demonstraram disponíveis e realizaram desenhos e cartazes para colocar na nossa apresentação final. Ainda se torna fundamental destacar que, devido à pandemia, as famílias tinham algumas restrições ao entrar dentro da sala de atividades. Deste modo, algumas famílias não viram os trabalhos realizados pelas crianças.

Face às intenções definidas com a equipa educativa, tentei dar sempre continuidade ao trabalho desenvolvido em sala e ao modelo implementado pela educadora cooperante (MEM), mostrando-me sempre *disponível* e *interessada* em aprender e saber mais com o intuito de melhorar, dia após dia, a minha prática. Considero que, quer a educadora cooperante, quer a auxiliar de ação educativa da sala estiveram sempre *disponíveis* para me apoiarem, criando-se, desta forma, um ambiente muito *positivo*, com um *bom* clima, com um diálogo *aberto* que me permitiu sentir-me

confortável para propor as minhas ideias e opiniões e onde a cooperação e a partilha eram as “palavras de ordem”, num verdadeiro trabalho de equipa.

De seguida, irei apresentar a investigação em JI, em que irei identificar e fundamentar a problemática, através da revisão de literatura, apresentar o roteiro metodológico e ético e apresentar e discutir os resultados obtidos.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar, de forma fundamentada, as opções metodológicas tomadas para a elaboração do trabalho de investigação com crianças do Jardim de Infância. A presente problemática surgiu neste contexto, pelo que não é um *continuum* do estágio anterior. Começo por explicar como surgiu a problemática identificada, apresento a revisão da literatura realizada, identifico o método, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados no processo de investigação e, por fim, apresento os dados obtidos e as conclusões retiradas, após a sua análise.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

O tema do relatório - **"A importância de ler livros e contar histórias para a formação de leitores ativos em contexto de pré-escolar"** surgiu ao longo de todo o percurso da Prática Profissional Supervisionada – Módulo II. Todos os dias, a educadora cooperante tinha o cuidado de ler um a dois livros escolhidos pelas crianças. As crianças traziam todos os dias alguns livros para que a educadora cooperante lesse na hora da reunião da manhã.

Durante este tempo, pude verificar que as crianças mostravam bastante interesse na hora da leitura de uma história, quando a educadora cooperante ou algum adulto lhes proporcionava este momento.

> A educadora realizou a leitura da história "O Urso, o Piano, o Cão e o Violino" de David Litchfield. Pude reparar que as crianças estavam bastante atentas à história. A ilustração do livro era de qualidade e toda a história está bem concebida; por esse motivo, as crianças estiveram bastante atentas (Nota de Campo nº13, registo nº2, 17 de novembro de 2021).

Após analisar todos esses momentos, pude verificar a relevância que as histórias assumiam na vida das crianças com as quais tive o prazer de trabalhar, tendo surgido assim o tema da investigação.

Foi realizada uma conversa informal com as crianças para compreender melhor os seus hábitos de leitura; foi também aplicado um inquérito por questionário às famílias da sala A., de forma a caracterizar os participantes relativamente às suas práticas familiares de literacia, ao tipo de atividades efetuadas, à sua frequência de leitura e com que familiar as desenvolviam. Realizei ainda duas entrevistas semiestruturadas, uma à educadora cooperante e uma outra a uma educadora com uma *Pós-Graduação em Literatura Infantil,* uma educadora da equipa educativa da valência de Creche, para

compreender qual o papel dos livros e que importância lhes é atribuída no meio educativo.

4.2. Revisão de literatura

Neste capítulo, pretendo fundamentar a parte teórica da minha investigação de modo a compreender a importância do livro na infância e como a leitura de histórias, tanto em contexto familiar, como no meio educativo pode ajudar a criança a ser um leitor ativo. Ao realizar alguma revisão de leitura, foram emergindo vários conceitos fundamentais para o estudo. De seguida, apresento a revisão de literatura realizada.

4.2.1. Literatura para a Infância – o livro e a criança

> "Não há talvez dias da nossa infância que tenhamos tão intensamente vivido como aqueles que julgámos passar sem tê-los vivido, aqueles que passámos com um livro preferido!" (Proust, citado por Rigolet, 2009)

Após citar uma frase de Proust que fez-me relembrar um pouco a minha infância e quando passava alguns minutos dos meus dias com o meu livro preferido, penso que seja relevante começar por destacar o valor da leitura na infância. De acordo com Sobrino (2000), o principal valor da leitura é "o prazer que proporciona a quem a pratica." "O ato de ler é uma operação que envolve a totalidade da pessoa: a inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente" (p.31).

O livro é considerado um dos instrumentos de formação intelectual, moral, afetiva e estética do leitor e aumenta a experiência e desenvolve a capacidade de compreensão e expressão. "O hábito de leitura desenvolve e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca a reflexão e cultiva inteligência" (Sobrino, 2000, p.31). Não conseguir adquirir hábitos de leitura na infância poderá, eventualmente, ter repercussões negativas no desenrolar da vida escolar (Sobrino, 2000).

O livro é a melhor ferramenta para aumentar e enriquecer o conhecimento do mundo que nos rodeia, não sendo o único, existe também a televisão, a rádio, a imprensa, entre outros, que nos ajudam a relacionarmo-nos com os problemas elementares do ser humano. Com efeito, a leitura facilita o "conhecimento, a

compreensão, a tolerância, o respeito e a disponibilidade em relação a outras comunidades, outros povos, outras culturas, fomentando atitudes de respeito e solidariedade" (Sobrino, 2000, p.36).

Os livros permitem desenvolver uma educação para os valores: **valores afetivos**, pois "a literatura para a infância encontra-se *repleta* de sentimentos e emoções" (Sobrino, 2000, p.37); **valores estéticos**, pois como refere Steinbeck (citado por Sobrino, 2000), "é quase impossível ler algo de belo sem sentir vontade de produzir algo belo"(p.37), por fim, **valores morais**, éticos, sociais que "respondem às normas de convivência e respeito e às atitudes de solidariedade e de compromisso com a justiça" (Sobrino, 2000, p. 37).

É através da leitura que a criança interioriza valores de igualdade, da liberdade e da solidariedade, sendo a partir desses conceitos que a criança se adapta às diferentes situações, culturas, lugares e personagens que uma narrativa pode facultar, abrindo desta forma caminho para a "diversidade e para o respeito pela diferença" (Sobrino, 2000, p. 38), como base de uma cultura "integradora solidária e não discriminatória" (Sobrino, 2000, p. 38).

Através da leitura, o/a leitor/a vai descobrindo princípios fundamentais, como o valor da democracia, a tolerância e o respeito mútuo como base de convivência. Como refere Giasson (citado por Rigolet, 2009, p.152),

> A literatura é uma arte que faz apelo à integralidade da experiência humana, ela transcende as divisões artificiais do conhecimento, ela permite ver a vida na sua totalidade, na sua complexidade; esta abertura convida a ver coisas para além da realidade quotidiana. Este conhecimento de identidade humana só pode ser veiculando através da linguagem e somente graças a liberdade acordada pela linguagem dos textos de ficção.

De acordo com Rigolet (2009), o livro é uma *janela aberta* para o espaço exterior, é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir *castelos de fantasia*. Seja ele qual for, o livro será sempre "uma fonte *inesgotável* de riqueza, soprando sentimentos, paixão e companheirismo" (Rigolet, 2009, p.9).

Rigolet (2009) refere que existem alguns aspetos técnicos fundamentais de salientar sobre os livros, sendo estes:

A. o **material**, que constitui o suporte para a linguagem escrita;
B. a **ilustração**, presente ou não no livro;

C. o **texto** em si;
D. o **grafismo** da obra (p.10).

O **material** constitui o suporte sobre o qual são apresentados os textos e/ou as ilustrações, reconhecendo que um livro deve ser leve, não rasgável, inofensivo e, ainda, lavável. No entanto, deveremos ter em atenção a qualidade literária dos textos, a coerência da linguagem empregue, a sua relação com as temáticas que as crianças podem, realmente, apreciar, e a relevância do vocabulário escolhido para determinados leitores. Devem existir vários tamanhos, texturas, formas, temáticas e estilos de ilustrações de livros para que as crianças os explorem de forma mais atrativa. Devemos, também, ter em conta a qualidade do papel, a sua gramagem (peso de cada folha) e a espessura do livro (Rigolet, 2009).

A **ilustração** da capa do livro é a que contém, em primeiro lugar, "o nosso olhar e que nos prende" (Rigolet, 2009, p.12), enquanto leitores/as. A ilustração pretende não se limitar "estritamente ao plano, mas conta com a imaginação de criar o que falta e, assim, o "não representado" passa a ter tanta importância como o que é o representado" (Rigolet, 2009, p.13). A ilustração pretende revelar só com imagens, uma determinada sucessão de acontecimentos, dando "ao/à leitor/a uma "pista" de como ler o livro de forma ordenada e lógica, procedendo a um sistema de "hierarquização de importância e organizando, deste modo, os acontecimentos selecionados e representados." (Rigolet, 2009, p.14) Nesta sequência de ideias, as imagens que estão representadas à esquerda aconteceram antes das imagens representadas à direita e as imagens retratadas em cima "dominam" as imagens retratadas em baixo em termos de importância ou de tempo (Rigolet, 2009).

O **texto** é constituído por vários aspetos, sendo estes:

- a sua composição geral;
- o tipo de linguagem usado;
- o tema tratado;
- o conjunto de valores que pretende transmitir (Rigolet, 2009, p. 23).

No que se refere à composição geral do livro, esta é constituída por cinco partes reconhecidas como independentes, mas interligadas e interdependentes para criar uma obra inteira na sua complexidade, sendo estas: (i) a **introdução global**, em que o autor proporciona ao leitor algumas informações para situar o contexto da história em si como

o lugar, onde a história decorrerá, as personagens, isto é, animais, crianças, magos, entre outros, o tempo em que está situado com precisão e o contexto onde será desenvolvida a história, e, por último, a ação, onde serão "comprometidas as personagens e da qual deverá aparecer o herói, para cumprir a sua missão diferente mas ligada às outras ações a decorrer" (Rigolet, 2009, p.24); (ii) a **introdução particular**, em que o autor determina os aspetos fornecidos na introdução global, desta forma, o autor especifica um aspeto relevante da história em si para fomentar a vontade de ler**;** (iii) o **desenvolvimento** releva o desencadeamento de várias ações e/ou acontecimentos sucessivos até ao "nó" da história; a (iv) **conclusão particular** consiste em dar um final à personagem principal ou secundária; enquanto a (v) **conclusão global** pretende dar uma "moral à história" (Rigolet, 2009).

No que concerne ao **grafismo** da obra, esta deve conter características universais de uma linguagem de qualidade e que pode presidir à aquisição de um livro para crianças. A composição frásica de um livro para as crianças deve revelar uma sintaxe simples, com discurso direto e com orações afirmativas. A nível semântico, o vocabulário deve ser simples, específico e preciso e vários adjetivos. Os verbos utilizados são determinantes definindo atitudes, posturas, gestos e intenções. As formas repetidas são muito apreciadas pelas crianças porque lhes permitem prever acontecimentos e "entrar" na história. Estas permitem à criança participar oralmente na história e fomenta ainda a memorização de algumas partes do texto (Rigolet, 2009).

Para uma seleção ponderada de um livro, é fundamental compreender alguns dos seus aspetos importantes, tais como,

- o seu **suporte** material;
- a sua **composição gráfica** geral;
- as **ilustrações**;
- o **texto** em si, pelo **tema** que é abordado e o **tratamento** que dele se faz;
- as caraterísticas da **linguagem** que utiliza;
- os **valores** que transmite ao leitor;
- uma apreciação global da sua **qualidade estética e literária**;
- e a sua **adequação** ao público-alvo ao qual se destina (Rigolet, 2009, p. 44).

De acordo com Rigolet (2009), é fundamental abordar o ato de leitura tridimensional, ou seja, o ato de leitura entre o livro, o leitor e o ouvinte. O ato de leitura recorre a diferentes etapas no decorrer trifásico: a **preparação**, a **narração** e o **pós-contar**. A preparação requere que o mediador prepare pormenorizadamente a sua leitura, concentrando-se em "aspetos essenciais como a pontuação, as paraverbais e os traços suprassegmentais" (Rigolet, 2009, p.94), no espaço e tempo da leitura. Na narração, o leitor deve assinalar o início, desta forma, a vivenciar a sua leitura com e não só para os seus ouvintes e marcar o fim da mesma. Após o mediador de leitura contar a história, pós-contar, deve emergir a realidade, dele próprio e dos seus ouvintes, tendo desmistificado algumas ideias preconcebidas (Rigolet, 2009).

Na preparação para o ato de leitura, é primordial, enquanto profissionais de educação ou familiares das crianças, que estabeleçamos uma ligação entre a nossa expressão mímica e a colocação da nossa voz. É de extrema importância que tenhamos em atenção o ritmo da nossa fala, a altura do nosso tom de voz, o timbre da nossa voz e a melodia ou entoação que damos (Rigolet, 2009).

Na narração, é importante evidenciar alguns aspetos que podem ser nossos *aliados* no ato de leitura, sendo estes: gerir o espaço e o tempo, calculando "o tempo total da narração para avaliar o tempo de correspondência à capacidade de concentração do nosso público-alvo" (Rigolet, 2009, p.113).

Segundo Rigolet (2009), a história permite a cada um "encontrar o que é necessário, o que o fará crescer e o que, em determinada altura da sua vida, permitirá o seu ascender a um novo estádio do ser" (p.136). A mesma história

> não servirá forçosamente o mesmo ouvinte em diferentes momentos da sua vida. Esta constatação provoca no/a educador/a a necessidade de oferecer ao/ seu/sua educando/a uma diversidade de contos, nos quais irá buscar o mais significativo nesta determinada fase de aprendizagem de vida (Rigolet, 2009, p.136).

De acordo com Rigolet (2009), as crianças gostam de "palavras fortes, precisas e plenas", ficam "fascinadas com palavras antigas, desconhecidas, carregadas de mistério e às quais pode ser atribuído qualquer significado ou nenhum" (p.139). Para além disso, o autor acrescenta que outro aspeto importante da linguagem dos contos é o humor, o/a educador deve sorrir, soltar uma gargalhada, ter algumas atitudes que

ajudam a melhorar a qualidade do tempo e aumentar a capacidade de aprendizagem e a memorização (Rigolet, 2009).

O projeto ético do conto ou da história é de oferecer à criança o que pode vir a ajudá-la na sua "construção pessoal, na sua autonomia, na sua faculdade de estabelecer relações com os outros e na sua inserção na vida social e na sua cultura" (Rigolet, 2009, p.140).

Deste modo, contar uma história retrata um **desafio**, uma **arte** e um **ato** de grande responsabilidade educativa: um **desafio** porque trata-se de saber abstrair-se da situação presente para (in)vestir nas personagens que entram na história, mas tendo em conta o público-alvo presente e afastando-se da realidade para tornar a história "atual"; uma **arte** porque, como qualquer outro tipo de arte, é necessário um trabalho exaustivo de procura, experiência, ensaio, leitura, vivência e capacidade de memorização, clara e precisa, contudo, que seja flexível. Porque a arte de contar é também dominar uma linguagem específica, a do corpo e a da voz. Também é um **ato** porque, deve ser planificado antecipadamente, e é plenamente vivenciado e terá um fim determinado (Rigolet, 2009).

Como afirma Costa Gomes (2002, citada por Rigolet, 2009, p.154), "aprender a contar histórias é atarmos as pontas da vida em sequências coloridas e coerentes. Ler contos é relançar o fio da memória e da experiência perdida".

Ler é um hábito fundamental como meio de comunicação e é um instrumento de aprendizagem. O ato de leitura reúne diversas caraterísticas, tais como:

- Abrir as portas para a imaginação e fantasia.
- Dar a conhecer costumes, tradições e formas de pensar de outras culturas.
- Apresentar de uma forma simples as dificuldades com as quais se depara o ser humano.
- Transmitir a forma simples as dificuldades com as quais se depara o ser humano.
- Transmitir a forma de ver o mundo que cada povo conserva através do tempo.
- Representar o primeiro passo no processo de aproximação da criança com a leitura da história escrita (Sobrino, 2000, p.79).

A biblioteca na sala de atividades é de extrema importância: deve ser simples e acessível de forma a permitir o manuseamento dos livros. A biblioteca de uma sala deve conter a quantidade de livros suficiente para dar resposta aos interesses de crianças de

idades, níveis de maturidade e inquietações diversas. A quantidade de livros deve ter em conta à variedade de temas, estilos, autores, formas e géneros. A qualidade dos livros implica possuir um critério formado que oriente a aquisição de novos títulos. Em síntese, a biblioteca deve ser um espaço acolhedor, estimulante e aberto. As crianças devem sentir-se motivadas e estimuladas a visitar a biblioteca da sala, esta deve conter uma decoração dinâmica e surpreendente, deve permitir o fácil manuseamento dos livros (Sobrino, 2000).

Uma biblioteca pessoal faz com que a criança encontre prazer em reler os seus livros preferidos em contexto familiar. É uma função da escola colaborar com as famílias na criação de uma biblioteca pessoal infantil, de modo que não seja uma mera acumulação de livros. É necessário compreender o gosto da criança para obter livros de qualidade, nunca esquecendo a sua liberdade de escolha (Sobrino, 2000).

Existem algumas atividades que podemos realizar como educadores(as) para a promoção da literacia, tais como: "exposições de livros, visitas de autores/as, representações de marionetas e peças de teatro, elaboração de livros escritos pelos alunos, sessões de contos, debates sobre livros, confeção de marcadores, cartazes ou slogans" (Sobrino, 2000, p.70). E podemos, também, facultar às famílias das crianças - as principais mediadoras entre os filhos e os livros, "listas de obras recomendadas, bem como dar conselhos *sensatos* acerca da leitura" (Sobrino, 2000, p. 71).

As famílias têm um papel fundamental na criação de leitores ativos e no desenvolvimento de hábitos de leitura. Uma forma de as crianças gostarem de livros é contarmos-lhes histórias desde muito cedo, de modo que estas sintam a proximidade das palavras e vivam as narrativas.

Porque,

> o adulto escolhe livros em função do que imagina ser benéfico para as crianças, mas também em relação ao que conhece, ao que é, ao que gosta. Comportamento natural, visto que o faz de conta não rima com nada, e, sobretudo, só transmite bem, de forma viva e calorosa, o que nos agrada e provoca interesse (Costa Gomes, 2002, p.75, citada por Rigolet, 2009, p.164).

De acordo com Ribeiro e Viana (2009), as famílias e os/as educadores/as continuam a ser quem mais influência têm na promoção de atitudes e valores nos/as seu/suas educandos/as. É através da família e das organizações socioeducativas que as crianças encontram os modelos que vão marcar e definir enquanto ser humano.

Esta aquisição de interesses e de hábitos de leitura consistentes desenvolvem-se num processo contínuo que deve ser iniciado em casa e reforçado no meio escolar. Os interesses e hábitos de leitura promovem, durante o período da infância, uma "oportunidade única para o seu desenvolvimento, pelo que são de extrema importância as atitudes e a ação da escola perante o livro e a leitura" (Ribeiro & Viana, 2009, p.157).

Deste modo, formar leitores/as exige da escola e dos vários intervenientes da vida da criança no processo educativo, atitudes que estimulem o pensamento e o sentido crítico e que respondam a desafios, apostando, assim, em objetos de leitura ricos e diversificados (Ribeiro & Viana, 2009).

Ribeiro e Viana (2009) salientam a importância da relação que a escola deve estabelecer com os livros. O livro continua a ser um suporte para as aprendizagens, desta forma, a sua utilização deve surgir nas rotinas enquanto obrigação escolar, contrastando com o caráter interativo presente nas novas tecnologias que tornam o livro muito mais atrativo para as crianças. É fundamental reconhecer que as novas formas de comunicação (internet, chats, fóruns, correio eletrónico, entre outros), exigem competências de leitura e de escrita diferentes das que são utilizadas em sala. É preciso ajustar e reformular a gestão do currículo com vista a alcançar uma melhor adaptação à nova realidade digital (Ribeiro & Viana, 2009).

Hannon (1995, citado por Ribeiro & Viana, 2009) desenvolveu um modelo teórico, o *ORIM (O- oportunidade para aprender; R- reconhecimento das aquisições das crianças; I – interação em atividades de literacia; M – modelos de literacia),* de forma a clarificar as influências das famílias nas experiências de literacia dos seus educandos. O autor considera que a família pode proporcionar aos seus educandos vários momentos de aprendizagem através do contacto e do manuseamento dos livros, revistas, jornais, entre outros., que existem em casa e ajudando na sua interpretação, como também, criar oportunidades de leitura de histórias ou até mesmo idas à biblioteca. As famílias podem e devem incentivar os seus/suas educandos/as, reforçando os seus progressos através de incentivos e valorização dos comportamentos ligados à leitura (Hannon, 1995, citado por Ribeiro & Viana, 2009).

Viana, Ribeiro e Baptista (2014) referem que o contacto frequente com os livros e com leitores, como a família nuclear, a par da realização de atividades estimuladoras, desempenha um papel indispensável no processo de familiarização com o livro, desta forma, permitindo-lhe representações positivas e concretas sobre o seu uso. É essencial

que as primeiras leituras em família sejam ligadas ao “prazer, ao bem-estar e aos afetos e possam constituir rotinas que geram hábitos” (*idem,* p.151).

A audição de histórias, realizada de forma recorrente, vai influenciar o desenvolvimento da linguagem das crianças, como também, as atividades relevantes sobre a estrutura linguística e dos próprios textos narrativos, estabelecendo uma ligação entre o grafema e o fonema (Viana, Ribeiro & Baptista, 2014).

A família deve funcionar como modelo de leitores e o livro e a leitura devem surgir habitualmente em casa, associados a momentos de prazer, de encontro e de afetividade. A criação de rotinas diárias em torno dos livros e da leitura desde o início pode ser complementada com o apoio do/a educador/a ou até mesmo da autoformação. O/A educador/a poderá ajudar a selecionar os livros mais apropriados ou de obter informação sobre como explorar adequadamente os materiais disponibilizados (Viana, Ribeiro & Batista, 2014).

As histórias representam um papel fundamental no desenvolvimento da criança, apresentando-lhes formas de organização da realidade social envolvente, colaborando para a construção da personalidade e possibilitando o contacto com exemplos de discursos com determinadas características, para além de funcionarem como forma de corporizar ideias e conceitos (Viana, Ribeiro & Batista, 2014).

A promoção de atividades em torno do livro deve ter em conta os interesses dos leitores. A diversidade de livros para as crianças é muito alargada, podemos encontrar variados géneros como álbuns, as coletâneas de contos de um autor, adaptações de histórias populares ou de clássicos de literatura e as coleções de poesia. Para as crianças mais pequenas, existem os livros-brinquedo que podem apresentar vários formatos e modelos, tais como os livros de pano, livros de imagens, livros tridimensionais, interativos, entre outros. Para os pequenos leitores, que ainda não sabem ler, existem os álbuns, livros de imagens, livros-brinquedo, livros interativos, como por exemplo, os livros “pop-up”, livros com tiras de papel para puxar ou livros “pull-the-tab”, livros com janelas para abrir e espreitar, entre outros., todos com sugestivas ilustrações e quase sempre dominados por temáticas ligadas ao reino animal, às rotinas, aos brinquedos, objetos de casa, alimentos, peças de vestuário, a números e às letras. A partir destes livros, as crianças começam por explorar, a identificar objetos, a nomear e a relacionar (Viana, Ribeiro & Baptista, 2014).

Considero que, a par da família, o/a educador/a de infância desempenha o papel de mediador/a no processo de leitura, como alguém que acredita no valor formativo da leitura desde muito cedo.

4.3. Roteiro metodológico e ético

A problemática que investiguei em contexto de JI teve como principal objetivo i) **analisar o contributo da leitura e do conto de histórias para formação de leitores ativos numa sala de Jardim de Infância** e, como objetivos específicos: **(i) analisar os hábitos de leitura e a importância que as crianças atribuem à audição de histórias na fase pré-escolar; (ii) compreender a importância da leitura de histórias e dos livros em contexto familiar; (iii) analisar as perspetivas da educadora cooperante e de uma educadora especialista na literatura para a infância no que à formação de leitores ativos diz respeito.**

Para esta investigação, optei por realizar um **estudo de natureza qualitativa**, através de **um estudo de caso**. De acordo com Yin (2001), "o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos" (p. 21); é uma investigação empírica que "investiga 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). Para Merriam (citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89), o estudo de caso resulta na observação minuciosa "de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico".

Com o intuito de ser o mais fiel possível na análise dos dados e na veracidade dos mesmos (Yin, 2001), defini um conjunto de **técnicas e instrumentos de recolha de dados** para o efeito.

De acordo com Yin (2001), a **observação** é a principal técnica de recolha de dados dos estudos de caso. Costa (1986) afirma que a observação consiste num "conjunto de técnicas de observação visual e auditiva, não envolvendo interações verbais específicas com o observador, e supondo frequentemente o anonimato deste" (p. 136). Uma vez que a observação direta esteve sempre presente na minha prática, posso afirmar que a mesma foi realizada de forma **participante,** mas também de forma **não participante**, na medida em que existiram momentos em que não intervim, de

forma a não condicionar o comportamento das crianças. Para que a recolha de tais dados fosse o mais diversificada possível, recorri a um conjunto de instrumentos: as **notas de campo**, um "relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150), as **reflexões semanais** que foram elaboradas ao longo de toda a PPS II, os **registos fotográficos** que, por sua vez, se encontram diretamente relacionados com a investigação qualitativa e que nos fornecem "fortes dados descritivos, [e que] são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183). Outras das técnicas de recolha de dados que utilizei foi uma **conversa informal** com todas as crianças do grupo com que intervim, através da colocação de um conjunto de questões sobre o gosto pelos livros e a leitura de histórias em contexto familiar: *1 - Gostam de ler livros?; 2 - Gostam de contar histórias aos amigos?*; *3 - Os pais ou avôs contam-vos histórias à noite?; 4 - Que histórias ouviram na noite passada?* e, ainda, **duas entrevistas semiestruturadas** com um guião (Cf. Anexo F), uma à educadora cooperante e uma outra à educadora especialista em literatura para a infância, uma vez que permitem comparar a diversidade de dados obtidos e que retratam as várias interpretações que os entrevistados têm acerca de um determinado assunto (Bogdan & Biklen, 1994; Meirinhos & Osório, 2010).

O guião das entrevistas continha questões pré-definidas, o que me pareceu ser o mais adequado a este tipo de estudo, atendendo ao facto de, apesar de permitir alguma liberdade, é facilitadora no direcionar para o tema face ao tempo disponível para a realização da mesma (Bogdan & Biklen, 1994).

Apliquei, também, um **inquérito por questionário às famílias** (Cf. Anexo G) que me ajudou a compreender de que forma aquelas promovem os hábitos de leitura em contexto familiar.

A diversidade de técnicas e de instrumentos de recolha de dados permitiu realizar uma triangulação dos mesmos, de modo a obter uma representação mais fiel da realidade (Yin, 2001). Posteriormente, foi realizada uma **análise de conteúdo** dos dados recolhidos.

No que concerne aos participantes da investigação, fizeram parte da mesma, a educadora cooperante da sala onde estagiei, a educadora especialista de uma sala da valência de Creche e as 20 crianças do grupo da PPS II, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, bem como 17 famílias das 20 crianças do grupo.

Ao longo da investigação, para a realização de um roteiro ético (Cf. Anexo H) e de forma a garantir a ética profissional, tive sempre em conta um conjunto de princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011).

De seguida, irei apresentar e analisar os dados recolhidos no decorrer do estudo realizado.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Após a definição dos meus objetivos, das várias questões-chave e dos participantes no estudo, procedi à escolha das técnicas e dos instrumentos que iria utilizar para a recolha de dados.

A análise de conteúdo foi realizada a partir de tabelas elaboradas consoante a árvore categorial de análise dos dados das educadoras de infância entrevistadas (cf. Anexo I).

A apresentação de resultados foi organizada de modo a dar resposta às dimensões estruturantes do inquérito por questionário: a leitura, os hábitos de leitura, os incentivos à leitura, o acesso aos livros e às práticas da leitura em contexto familiar. Para cada dimensão, são apresentados os resultados através de gráficos que nos ajudam analisar melhor os resultados obtidos em concordância com a revisão de literatura realizada.

4.4.1. Análise das questões realizadas às crianças numa conversa informal

Através de uma conversa informal realizada com as crianças numa reunião da manhã, do dia 15 de fevereiro de 2022, dialoguei com as crianças. Para abordar o assunto e criar uma conversa informal sobre o meu tema, li uma história "*As contadeiras de histórias*" de Sofia Paulino. Ao terminar a leitura da história, realizei algumas questões simples às crianças: *1 - Gostam de ler livros? 2 - Gostam de contar histórias aos amigos?* 3 - *Os pais ou avôs contam histórias? à noite? 4 - Que histórias ouviram na noite passada?*

Começámos a nossa reunião de manhã. Dialoguei um pouco com as crianças sobre vários assuntos; todas as crianças tiveram a oportunidade de falar e de

> dizer algo que queriam. Realizámos todos os mapas, o mapa das presenças, do tempo e dos responsáveis. Realizei a leitura do livro "*As contadeiras de histórias*" de Sofia Paulino. Falámos um pouco sobre os livros. Perguntei às crianças se gostavam de ler livros, se os pais contavam histórias à noite, que histórias tinham ouvido na noite passada, se pediam aos pais para contar histórias, entre outras questões relevantes (Nota de Campo n.º 51, registo nº 2, 15 de fevereiro de 2022).

Na primeira questão, obtive as seguintes respostas por parte das crianças: *"Sim, gosto de ler livros com a minha mãe"* (V.C); *"Sim, gosto de ler livros para os meus amigos"* (L.M.); "*Leio livros com a minha mãe e com o meu pai*" (B.S).

À segunda questão - "*Gostam de contar/ler histórias aos amigos?"*, obtive respostas como: *"Sim, gosto de ir para a biblioteca ler com a B."* (C.S); *"Gosto de ler histórias na biblioteca com o T.V."* (V.N).

No que se refere às terceira e quarta questões, "*Os pais ou avôs contam histórias à noite?*" e "*Que histórias ouviram na noite passada?",* obtive respostas em que compreendi que algumas famílias têm o cuidado de ler/contar histórias aos seus educandos: "*Sim, a minha mãe contou-me ontem a histórias dos Três Porquinhos" (*V.C); "*Sim, o meu pai contou-me a história do Aladino"* (M.N); *"Sim, a minha mãe conta-me várias histórias do livro "365 histórias"* (V.N).

Através da conversa informal e da análise às respostas dadas pelas crianças, verifiquei que existe um envolvimento por parte da família nos hábitos de leitura o que se vai refletir nas brincadeiras das crianças. É fundamental que a família tenha um papel fundamental na criação de leitores/as ativos/as e no desenvolvimento de hábitos de leitura. Tal como referem Ribeiro e Viana (2009), as famílias e os/as educadores/as continuam influenciadores na promoção de atitudes e valores nos/as seu/suas educandos/as. A família e as organizações socioeducativas são os modelos que marcam e definem a criança.

Esta aquisição de interesses e de hábitos de leitura consistentes desenvolvem-se num processo contínuo que deve ser iniciado em casa e reforçado no meio escolar. Os interesses e hábitos de leitura promovem, durante o período da infância, uma "oportunidade única para o seu desenvolvimento, pelo que são de extrema importância as atitudes e a ação da escola perante o livro e a leitura" (Ribeiro & Viana, 2009, p.157).

Deste modo, formar leitores/as exige da escola e dos vários intervenientes da vida da criança no processo educativo, atitudes que estimulem o pensamento e o sentido crítico e que respondam a desafios, apostando, assim, em objetos de leitura ricos e diversificados e numa postura de diálogo e cooperação (Ribeiro & Viana, 2009).

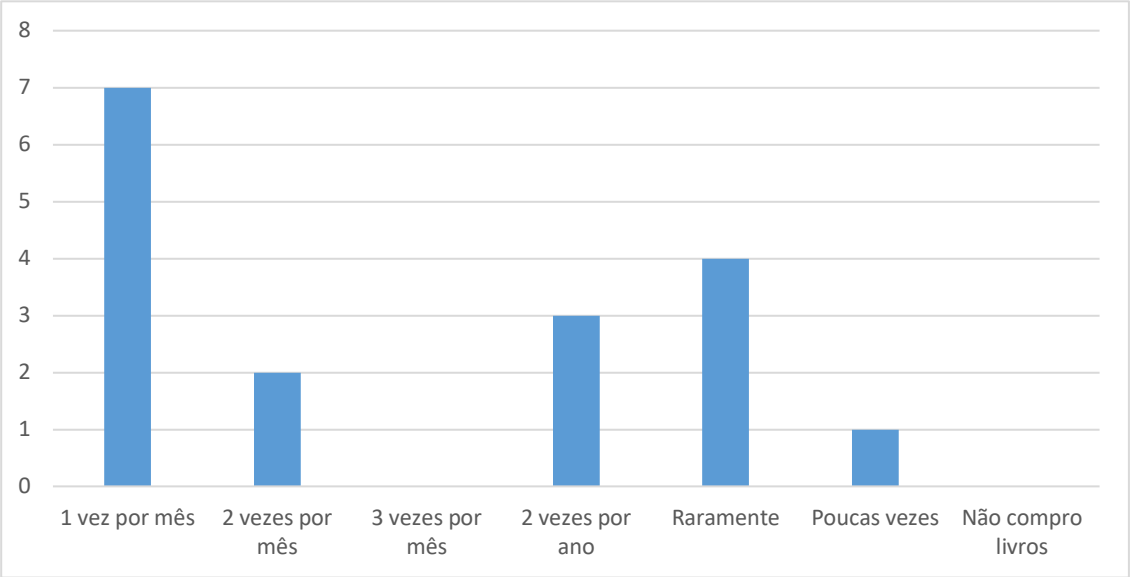
4.4.2. Análise dos inquéritos por questionário aplicados às famílias das crianças

Foram entregues 20 inquéritos por questionário (um por cada família), tendo sido devolvidos 17. Posteriormente, os questionários foram codificados através da atribuição de um número a cada um (I1, I2, I3, ..., até I17), a que seguiu a organização e o tratamento da informação recebida. Esta informação foi tratada através de um ficheiro do programa *Excel.* De seguida, apresentam-se os dados obtidos.

No que se refere à primeira questão "***Com que frequência compra livros infantis a pedido do/a seu/sua educando/a?***", obtive os seguintes resultados:

Figura 2.

Questão 1. Com que frequência compra livros infantis a pedido do/a seu/sua educando/a?



Conforme se pode verificar pela figura apresentada, a maioria das famílias, sendo 7 (I2, I3, I5, I6, I10, I12 e I17), responderam que compravam livros uma vez por

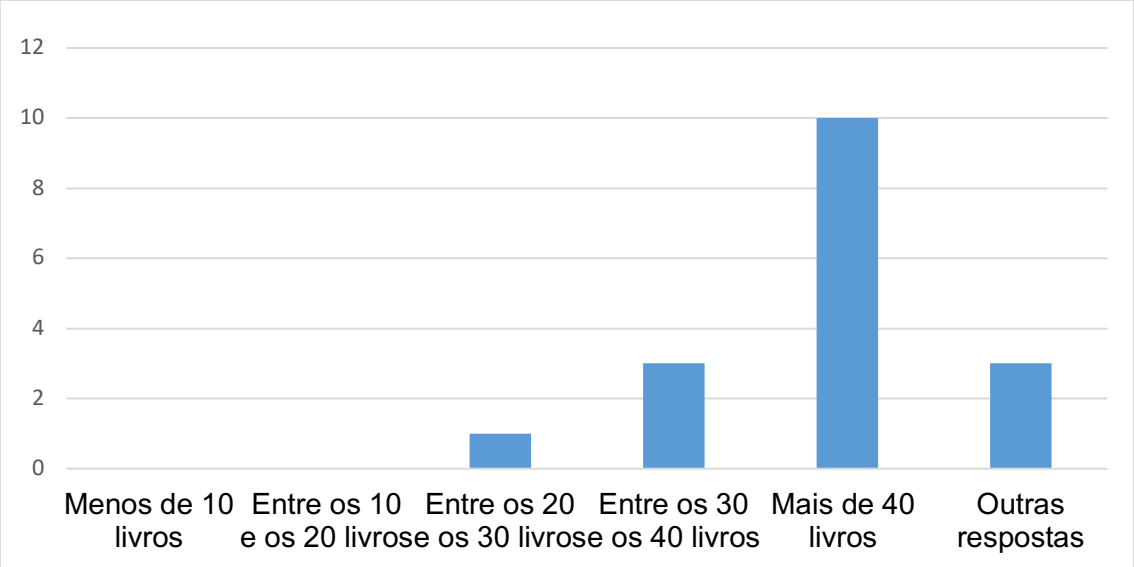
mês. Duas das famílias (I4 e I11) responderam que compravam duas vezes por mês. Três famílias (I7 e I16) responderam que compravam duas vezes por ano e cinco (I1, I8, I9, I14 e I15) responderam que raramente compravam livros para os seus educandos. Uma das famílias (I14) respondeu "poucas vezes". Sendo que, alguns das famílias "duas vezes por ano" (I13 e I16) contestaram descritivamente como: "Apenas quando acho interessante" (I1, I8 e I9), "Recebe livros no seu aniversário e no Natal (I16)", "recebe livros dos seus familiares e amigos (I16)" e "pede-me livros quando lhe chama a atenção (I1)". Considero que seja relevante as famílias comprarem livros aos/às seus/suas educandos/as. Ao verificar que nove famílias referem que compram livros numa periocidade mensal, considero a mesma elevada tendo em conta o número de inquiridos no estudo realizado.

A oferta de livros e a valorização da leitura por parte das famílias são dois incentivos fundamentais para criar bons hábitos de leitura e para a formação de leitores/as ativos/as.

Em relação à segunda questão ***"Em média, quantos livros infantis o/a seu/sua educando/a possui?"***, pretendi compreender se as crianças tinham alguns livros no contexto familiar.

Figura 3.

Questão 2. Em média, quantos livros infantis o/a seu/sua educando/a possui?



Através da figura 3, podemos verificar que a maioria das crianças possui mais de 40 livros em casa. É possível verificar que dez famílias (I3, I4, I5, I6, I7, I8, I11, I12, I16 e I17) responderam que os seus educandos têm mais de 40 livros em sua casa. Na resposta "Entre os 30 e os 40 livros" obtive três respostas das famílias (I2, I9, I13). Entre os 20 e os 30 livros obtive apenas uma resposta de uma família (I14). A partir da análise da figura apresentada, é possível verificar que as crianças não têm menos de 20 livros em casa, o que evidencia, de forma significativa, o investimento das famílias na aquisição/ compra de livros.

No que concerne a "outras respostas" os encarregados de educação responderam o seguinte: "Têm imensos, não tenho ideia" (I1), "Mais de 100 livros" (I10) e "Mais ou menos 100 livros" (I15).

Na terceira questão "***De que género literário são os livros do/a seu/sua educando/a (lengalengas, poesia, rimas, adivinhas…)?"*** pretendi saber quais os vários géneros literários que as crianças gostam de ler, apresentando os seguintes resultados: "super-heróis" (I4), "contos tradicionais"(I2, I3, I4, I5, I6, I8, I10, I12, I13, I16), "fábulas" (I8 e I13), "ciências" (I3 e I10), "aventura" (I12, I14 e I16), "lendas e mitos"(I13), "lengalengas"(I17), "desenvolvimento pessoal"(I16), "Plano Nacional da Leitura"(I11), "Enciclopédias de imagens"(I5, I6, I10, I12 e I16), "livros educativos" e/ou "livros que ensinam coisas" (I6 e (I11).

Como podemos verificar através das respostas dadas, existem diferentes interesses textuais para as famílias quanto aos diferentes géneros textuais. Os livros contos/histórias tradicionais são os que tem maior taxa de preferência dos/as educandos/as e famílias. Através da análise efetuada, podemos verificar que as "enciclopédias de imagens" são também integradas no reportório de leitura dos/as educandos/as.

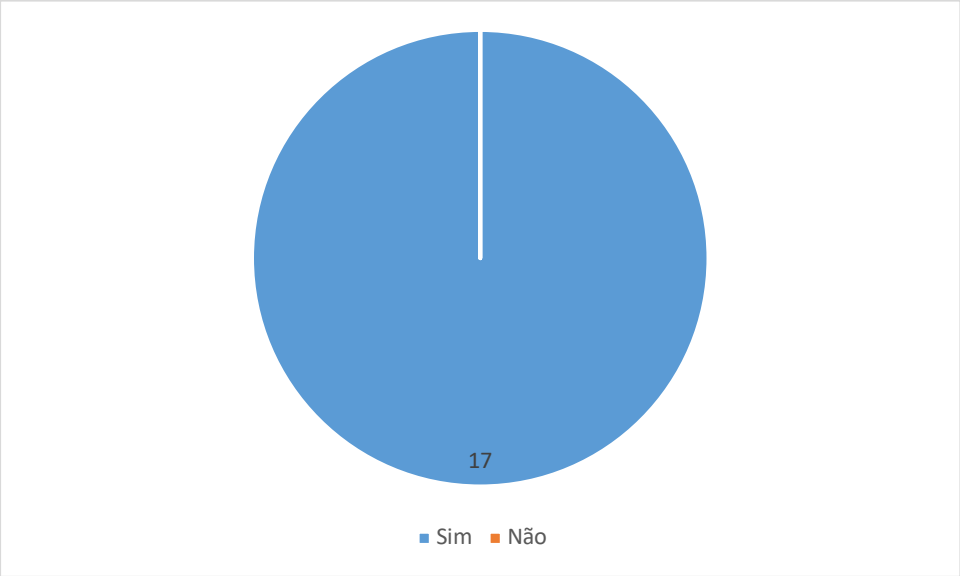
Viana, Ribeiro e Baptista (2014) referem que existe uma grande diversidade de livros na qual podemos encontrar vários géneros como álbuns, coleções de contos de autor, adaptações de histórias populares ou de vários clássicos de literatura e coleções de poesia. Para as crianças mais pequenas, existem os livros-brinquedo que podem apresentar vários formatos e modelos como por exemplo, os livros de pano, livros de imagens, livros tridimensionais, interativos, entre outros. Para os pequenos leitores que ainda não sabem ler, existem os álbuns, livros de imagens, livros-brinquedo, livros interativos, tais como: livros "pop-up", livros com tiras de papel para puxar ou livros "pull-the-tab", livros com janelas para abrir e espreitar, entre outros, todos com sugestivas

ilustrações e quase sempre dominados por temáticas ligadas ao reino animal, às rotinas, aos brinquedos, objetos de casa, alimentos, peças de vestuário, a números e às letras. A partir destes livros, as crianças começam a explorar, a identificar objetos, a nomear e a relacionar.

Na quarta questão ***"Lê voluntariamente histórias ao/à seu/sua educando/a?"***, pretendi saber se as famílias liam voluntariamente aos seus educandos, sem que os educandos o pedissem. Obtive os seguintes resultados (cf. Figura 4):

Figura 4.

Questão 4. Lê voluntariamente histórias ao/à seu/sua educando/a?



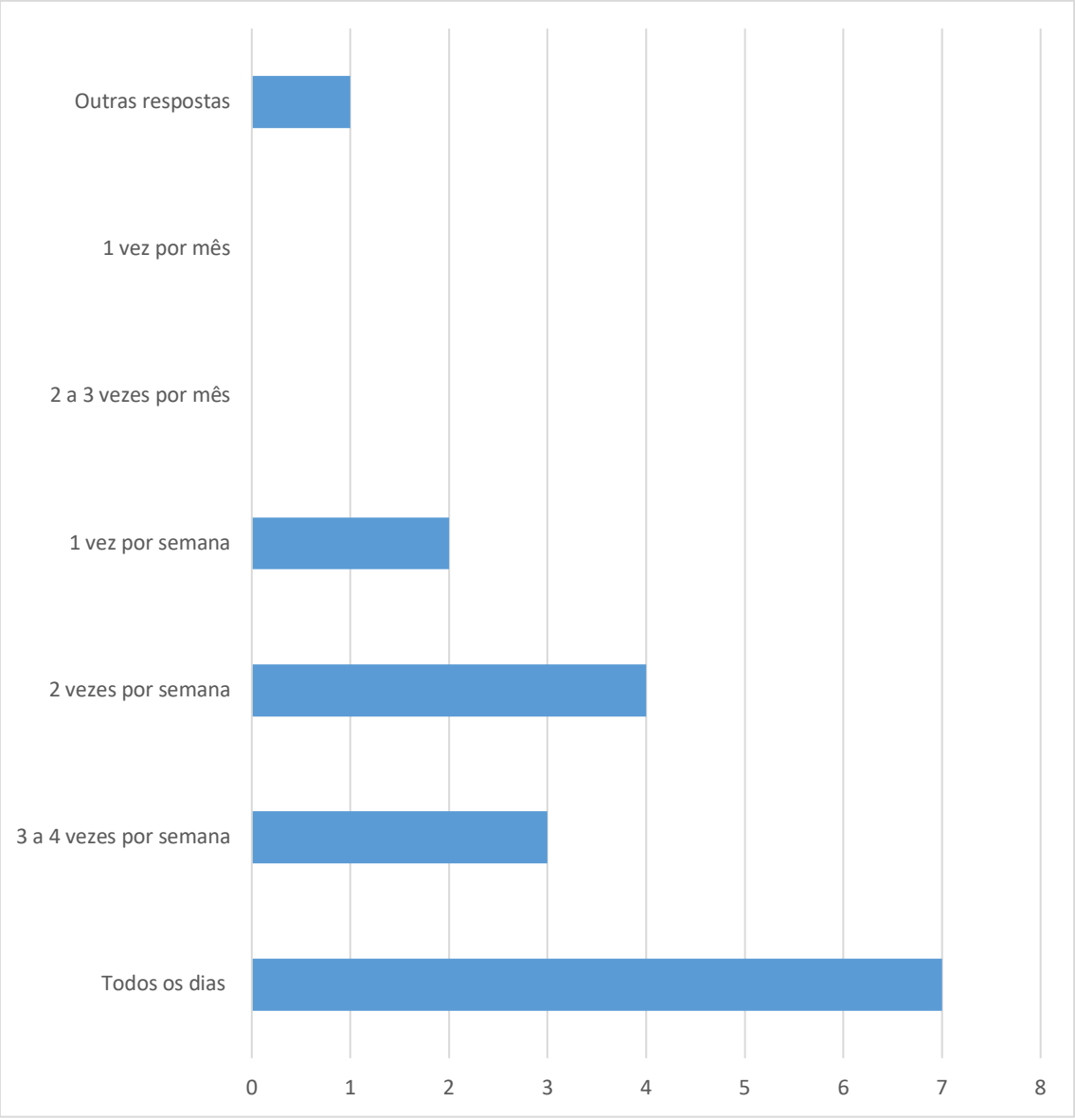
Todas as famílias (17) responderam de forma positiva à questão. De acordo com Viana, Ribeiro e Baptista (2014) referem que o contacto frequente com os livros e com os leitores, nomeadamente a família nuclear, a par da realização de atividades estimuladoras, desempenha um papel elementar no processo de familiarização da criança com o livro e permitindo-lhe a ter representações positivas e concretas sobre o seu uso. É de destacar que é fundamental que as primeiras leituras em família estejam ligadas ao prazer, ao bem-estar e aos afetos e possam constituir rotinas que geram hábitos.

Na quinta pergunta **"Se respondeu afirmativamente à resposta anterior, com que frequência lê histórias ao/à seu/sua educando/a?"** em concordância com a

questão anterior, pretendi saber quantas vezes as famílias liam histórias aos seus /suas educandos/as. Podemos analisar as respostas através da figura 5.

Figura 5.

Questão 5. Se respondeu afirmativamente à resposta anterior, com que frequência lê histórias ao/à seu/sua educando/a?



Podemos verificar no gráfico acima apresentado que sete famílias (I3, I4, I6, I7, I8, I11 e I4) têm por hábito ler todos os dias à criança; três famílias (I2, I10 e I17) leem

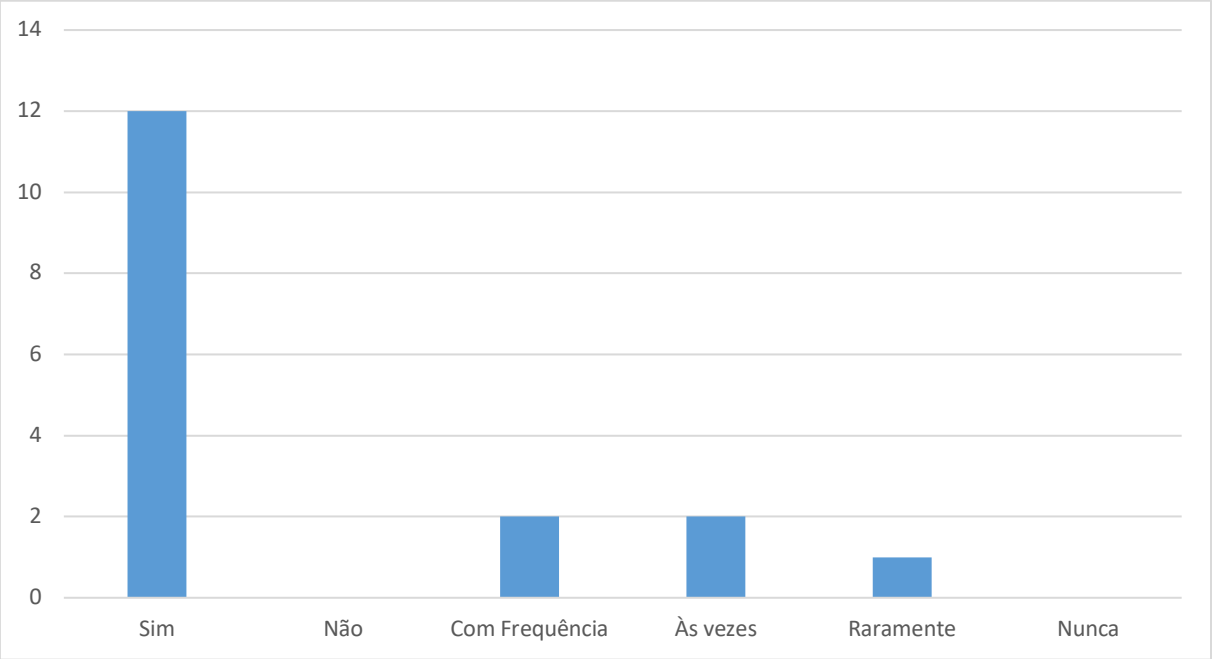
três a quatro vezes por semana; quatro famílias (I5, I12, I13 e I15) leem duas vezes por semana e, duas famílias (I9 e I16), leem apenas uma vez por semana. No que concerne a outras respostas, uma família (I1) respondeu “Quando é oportuno”.

Ribeiro e Viana (2009) consideram que a família deve proporcionar aos seus educandos oportunidades de aprendizagem através do contacto e do manuseamento dos livros, jornais e revistas que existem em casa e ajudando na sua interpretação, como também, oportunidades de leitura de histórias ou até mesmo idas à biblioteca. As famílias podem e devem de incentivar os seus educandos reforçando os seus progressos através de incentivos e da valorização dos comportamentos associados à leitura.

Na questão ***“O/A seu/sua educando/a costuma pedir-lhe para ler/contar histórias?”*** pretendi compreender se os educandos pediam às suas famílias para contar/ler histórias. Podemos analisar os resultados através da figura 6.

Figura 6.

Questão 6. O/A seu/sua educando/a costuma pedir-lhe para ler/contar histórias?



A maioria dos educandos costumam pedir para as suas famílias contarem histórias, sendo que doze (I2, I3, I4, I6, I7, I8, I9, I10, I11, I15, I16 e I17) responderam afirmativamente; duas famílias (I5 e I14) referiram que o seu educando costuma pedir

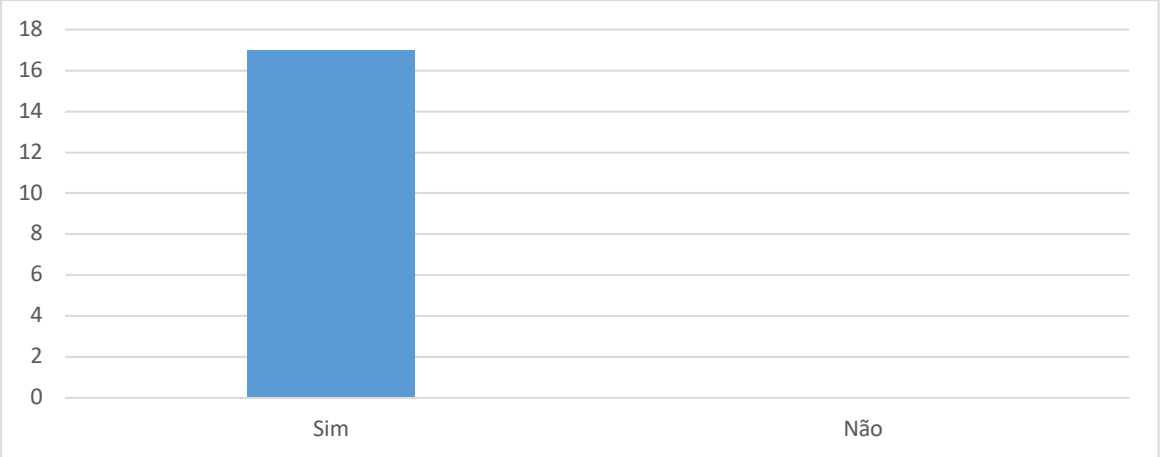
“Com Frequência” e duas famílias (I12 e I13) responderam “Às vezes” para lerem histórias. Uma família (I1) refere que o seu educando pede “Raramente” para ler histórias.

Deste modo, a família deve funcionar como modelo de leitores/as e o livro e a leitura devem surgir habitualmente em casa, associados a momentos de prazer, de encontro e de afetividade. A criação de rotinas diárias em torno dos livros e da leitura desde o início pode ser completada com o apoio do/a educador/a ou até mesmo da autoformação, sobretudo no momento de selecionar os livros mais apropriados ou de obter informação sobre como explorar adequadamente os mesmos. A quantidade de livros e outros materiais de leitura, bem como a qualidade das ações de exposição e interação da criança com esses materiais são fatores relevantes a ter em consideração, na medida em que intervêm diretamente no desenvolvimento de competências fundamentais para a aprendizagem da leitura e na escrita, nomeadamente no desenvolvimento da linguagem oral. Estas aprendizagens devem de ocorrer num ambiente rico que acompanhe as crianças no processo de desenvolvimento da criança ao longo do tempo.

Na sétima pergunta ***“O/A seu/sua educando/a explora livros de forma autónoma?”***, pretendi saber se as crianças em contexto familiar leem livros sozinhos e se, autonomamente, vão buscar um livro para explorá-lo. Através da figura 7, podemos analisar as respostas dadas pelas famílias.

Figura 7.

Questão 7. O/A seu/sua educando/a explora livros de forma autónoma?



Todos os encarregados de educação responderam afirmativamente.

Na última questão, ***"Para si, qual a importância dos livros e das histórias para crianças entre os 3 e os 6 anos?"***, considero que os encarregados de educação reconheceram a importância dos livros e de contar histórias entre os 3 e os 6 anos. Apresento, de seguida, algumas das respostas dos encarregados de educação que considerei relevantes: "Acho que a literatura infantil é uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento de crianças. Estas podem ser ideais para o desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento da criatividade das crianças" (I13); "Os livros são importantes para estimular o pensamento, a criatividade e para aprender. Leio histórias para acalmar (antes de adormecer) e para transmitir informação (saber partilhar, gerir emoções, etc.)" (I17); "Considero o livro um dos objetos essenciais nesta idade, desperta a curiosidade e o imaginário nas crianças, dando-lhes uma nova visão sobre o que os rodeia" (I2); "É muito importante na construção do vocabulário, estimulação da imaginação e aquisição de conhecimentos" (I3); "Desenvolver a imaginação, aprender hábitos e valores, como funciona o mundo e aumentar o seu vocabulário" (I8); "Têm bastante importância, são a base do desenvolvimento para futuramente adquirir bons hábitos de leitura e aprendizagem" (I11); "Muito importante para trabalhar para trabalhar a imaginação da criança, a criatividade, explorar novas ideias e ensinar alguns temas importantes de forma mais leve" (I9).

Sobrino (2000) refere que o livro é um dos instrumentos de formação intelectual, moral, afetiva e estética do leitor e aumenta a experiência e desenvolve a capacidade de compreensão e expressão. "O hábito de leitura desenvolve e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca a reflexão e cultiva inteligência" (Sobrino, 2000, p.31). Não conseguir adquirir hábitos de leitura na infância poderá, eventualmente, ter repercussões negativas no desenrolar da vida escolar (Sobrino, 2000).

O livro é a melhor ferramenta para expandir e enriquecer o conhecimento do que nos rodeia, não sendo o único, existe também outros instrumentos como a televisão, a rádio, a imprensa, entre outros, que nos ajudam a relacionarmo-nos com os problemas elementares do ser humano. Com efeito, a leitura proporciona o conhecimento, a compreensão, a tolerância, o respeito e a disponibilidade em relação a outras comunidades, outros povos, outras culturas, fomentando atitudes de respeito e solidariedade: de facto, os livros permitem desenvolver uma educação para os valores: **valores afetivos**, pois a literatura para a infância encontra-se cheia de sentimentos e emoções; **valores estéticos**, pois como refere Steinbeck (citado por Sobrino, 2000,

p.37), “é quase impossível ler algo de belo sem sentir vontade de produzir algo belo”; por fim, **valores morais**, éticos, sociais que “respondem às normas de convivência e respeito e às atitudes de solidariedade e de compromisso com a justiça” (Sobrino, 2000, p. 37).

Ler é um hábito fundamental como meio de comunicação e é um instrumento de aprendizagem. O ato de leitura reúne diversas caraterísticas, tais como:

- Abrir as portas para a imaginação e fantasia.
- Dar a conhecer costumes, tradições e formas de pensar de outras culturas.
- Apresentar de uma forma simples as dificuldades com as quais se depara o ser humano.
- Transmitir a forma simples as dificuldades com as quais se depara o ser humano.
- Transmitir a forma de ver o mundo que cada povo conserva através do tempo.
- Representar o primeiro passo no processo de aproximação da criança com a leitura da história escrita (Sobrino, 2000, p.79).

Ao analisar todos os dados anteriormente apresentados, considero que o resultado da investigação é bastante positivo, apesar de ter uma amostra de 17 participantes, o que considero bastante reduzida. Não obstante, posso inferir que os encarregados de educação da sala onde realizei a PPS II têm por hábito criar hábitos de leitura em casa e de comprar livros para as crianças, pois os/as seus/as educandos/as pedem com frequência para lhes comprarem livros.

4.4.3. Análise dos dados das entrevistas às Educadoras de Infância

Para obter mais dados sobre o meu estudo, realizei duas entrevistas semiestruturadas a duas educadoras de infância, de modo a compreender o seu dia a dia com as crianças e a compreender como aplicam os hábitos de leitura e o gosto pelas histórias. As entrevistas realizadas à Educadora Cooperante da PPS II e à Educadora com uma pós-graduação em Literatura Infantil encontram-se em anexo (cf. Anexo I.).

De acordo com Bogdan e Biklen (2010), 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" (p. 134).

Ao realizar as entrevistas, decidi realizar uma breve análise do conteúdo, isto é,

> "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens" (Bardin, 2009, p.44).

As educadoras foram informadas do estudo que estava a ser realizado e o objetivo da entrevista. As entrevistas apresentam perguntas abertas de forma que seja conduzida para o interesse do estudo. Nas entrevistas, realizei uma breve introdução com algumas questões em relação à formação profissional das educadoras entrevistadas.

No que se refere à Educadora Cooperante, a PA, durante a realização da entrevista na qual conversámos sobre a importância de ler e contar histórias às crianças mais pequenas, pude compreender que os livros são um objeto essencial na vida dos mais pequenos da sala A.

Na primeira questão ***"A leitura costuma fazer parte das suas planificações?"***, pretendi obter informações de forma a saber se a leitura de livros e de histórias fazia parte das suas planificações e do seu dia a dia enquanto educadora de infância. A educadora cooperante respondeu afirmativamente, referindo que o momento da leitura de histórias está implícito na rotina. Não está descrito no planeamento semanal pois já faz parte das rotinas inerentes ao funcionamento da sala. Existem dois momentos de reunião de grupo, de manhã e à tarde para contar histórias. Viana e Ribeiro (2009) referem que os interesses e hábitos de leitura promovem, durante o período do pré-escolar, um momento único para o seu desenvolvimento e incremento, pelo que são de extrema importância as atitudes e a ação da escola perante o livro e a leitura.

Relativamente à segunda questão ***"Com que frequência costuma ler histórias na sua sala?",*** tencionei obter respostas de quantas vezes a educadora de infância realiza a leitura de histórias no seu dia a dia. A educadora respondeu que lê diariamente duas histórias por dia, uma de manhã e outra à tarde. Ribeiro e Viana (2009) salientam a importância da relação que a escola deve estabelecer com os livros. O livro continua a ser um suporte para as aprendizagens, desta forma, a sua utilização deve surgir nas rotinas enquanto obrigação escolar, contrastando com o caráter interativo presente nas

novas tecnologias que tornam o livro muito mais atrativo para as crianças. É fundamental reconhecer que as novas formas de comunicação (internet, chats, fóruns, correio eletrónico, entre outros), exigem competências de leitura e de escrita diferentes das que são utilizadas em sala. É preciso ajustar e reformular a gestão do currículo com vista a alcançar uma melhor adaptação à nova realidade digital (Ribeiro & Viana, 2009).

Na terceira questão ***"Pensa que a exploração de histórias tem impacto nos hábitos de leitura?"*****,** a educadora respondeu afirmativamente, que o contacto com o objeto "livro" desde a sala de berçário irá desenvolver hábitos de exploração e de gosto pela leitura.

Em relação à quarta pergunta, ***"Qual a sua opinião no que respeita aos hábitos e gostos pela leitura nas crianças da sua sala?"***, a educadora cooperante respondeu que as crianças da sala estão habituadas a ouvirem histórias desde muito cedo: na sala de atividades e na *"Oficina de Chuva de Histórias*" que é implementada na Instituição de forma gratuita para todas as crianças desde o berçário.

Na quinta questão, ***"Privilegia algum género literário em particular? Se sim, qual? Por que razões?",*** tencionei obter respostas de forma a compreender que géneros literários a educadora cooperante se identificava mais e quais os livros que as crianças da sua sala traziam no seu dia a dia. Deste modo, a educadora referiu que valorizava bastante contos tradicionais, álbuns ilustrados e poesia. Para os pequenos leitores, que ainda não sabem ler, existem os álbuns, livros de imagens, livros-brinquedo, livros interativos, como por exemplo, os livros "pop-up", livros com tiras de papel para puxar ou livros "pull-the-tab", livros com janelas para abrir e espreitar, entre outros., todos com sugestivas ilustrações e quase sempre dominados por temáticas ligadas ao reino animal, às rotinas, aos brinquedos, objetos de casa, alimentos, peças de vestuário, a números e às letras. A partir destes livros, as crianças começam por explorar, a identificar objetos, a nomear e a relacionar (Viana, Ribeiro & Baptista, 2014)

Na sexta questão, ***"Para si, qual a importância dos livros e das histórias para as crianças?***", a educadora cooperante referiu que os livros cativam as crianças e têm imensas vantagens, tais como, potencializar a imaginação, a criatividade e o enriquecimento do vocabulário. De acordo com Sobrino (2000), o livro é considerado um dos instrumentos de formação intelectual, moral, afetiva e estética do leitor, e ao mesmo tempo aumenta a experiência e desenvolve a capacidade de compreensão e expressão.

Na última questão, ***"Na sua perspetiva, quais são as características fundamentais para considerar um livro de qualidade, quer em relação à ilustração, quer ao texto?"*** pretendi compreender quais os critérios de um livro de qualidade para a educadora cooperante, sendo que a educadora respondeu que as características de um livro devem ser baseadas nas ilustrações esteticamente apelativas, que complementem a narrativa e o texto com uma linguagem cuidada, diversificada e adequada. Também referiu que, como educadora, valoriza muito as histórias que as crianças trazem de casa, mesmo que não sejam adequadas à idade. Devemos, como educadores/as, educar as crianças e as famílias para que se interessem por livros cada vez mais adequados, sem nunca desvalorizar o que nos trazem. Para complementar o que a educadora refere, considero fundamental mencionar Rigolet (2009) quando este afirma que existem alguns aspetos técnicos fundamentais de salientar sobre os livros, sendo estes:

A. o **material**, que constitui o suporte para a linguagem escrita;
B. a **ilustração**, presente ou não no livro;
C. o **texto** em si;
D. o **grafismo** da obra (Rigolet, 2009, p.10).

O **material** constitui o suporte sobre o qual são apresentados os textos e/ou as ilustrações, reconhecendo que um livro deve ser leve, não rasgável, inofensivo e, ainda, lavável. No entanto, deveremos ter em atenção a qualidade literária dos textos, a coerência da linguagem empregue, a sua relação com as temáticas que as crianças podem realmente apreciar e a relevância do vocabulário escolhido para determinados leitores. deve revelar uma sintaxe simples, com discurso direto e com orações afirmativas. A nível semântico, o vocabulário deve ser simples, específico e preciso e vários adjetivos. Os verbos utilizados são determinantes definindo atitudes, posturas, gestos e intenções. As formas repetidas são muito apreciadas pelas crianças porque lhes permitem prever acontecimentos e "entrar" na história. Permite à criança participar oralmente na história e fomenta ainda a memorização de algumas partes do texto.

No que diz respeito à Educadora de Infância RO, decidi entrevistar a mesma por recomendação da minha educadora cooperante, dado que aquela possui uma pós-graduação em literatura infantil, pelo que poderia ser um valioso contributo para o presente estudo.

Em relação à primeira questão, ***"A leitura de histórias costuma fazer parte das suas planificações?",*** a educadora respondeu positivamente à questão, referindo

que a leitura de histórias faz parte das planificações da sua sala. Na segunda questão, "***Com que frequência costuma ler histórias na sua sala?"*** a educadora refere que lê histórias diariamente às crianças, uma a duas vezes por dia.

Na terceira questão, "***Pensa que a exploração de histórias tem impacto nos hábitos de leitura das crianças?"***, pretendi saber a opinião pessoal da educadora RO, sendo que a educadora respondeu que a exploração de histórias tem um grande impacto na vida das crianças e na criação de hábitos de leitura. Refere que a convivência e o contacto com o objeto livro proporciona interesse e gosto pelo mesmo, suscitando assim os hábitos de leitura. Ribeiro e Viana (2009) referem que, no processo de formação de leitores, a escola e os vários intervenientes da vida da criança devem introduzir no processo educativo atitudes que estimulem o pensamento e o sentido crítico e que respondam a desafios, apostando, assim, em objetos de leitura ricos e diversificados e numa postura de diálogo e cooperação.

Na quarta questão***, "Qual a sua opinião no que respeita a hábitos e gostos pela leitura nas crianças da sua sala?"***, a educadora RO respondeu que as crianças da sala são bastante despertas e atentas quando está a contar uma história e que valorizam bastante o momento dedicado à leitura das mesmas. Penso que seja relevante mencionar Rigolet (2009) quando faz referência à ilustração da capa do livro pois é a que contém, em primeiro lugar, "o nosso olhar e que nos prende" (Rigolet, 2009, p.12), enquanto leitores/as. A ilustração pretende não se limitar "estritamente ao plano, mas conta com a imaginação de criar o que falta e, assim, o "não representado" passa a ter tanta importância como o que é o representado" (Rigolet, 2009, p.13). A ilustração pretende revelar só com imagens, uma determinada sucessão de acontecimentos, dando "ao/à leitor/a uma "pista" de como ler o livro de forma ordenada e lógica, procedendo a um sistema de "hierarquização de importância e organizando, deste modo, os acontecimentos selecionados e representados" (Rigolet, 2009, p.14). Nesta sequência de ideias, as imagens que estão representadas à esquerda aconteceram antes das imagens representadas à direita e as imagens retratadas em cima "dominam" as imagens retratadas em baixo em termos de importância ou de tempo (Rigolet, 2009).

Na quinta pergunta, ***"Privilegia algum género literário em particular? Se sim, qual? Por que razões?"***, a educadora faz referência às crianças que são da sala S., crianças de um ano, onde desenvolve a sua prática educativa na medida em que as crianças apreciam álbuns ilustrados sem texto, com grande relevância para as ilustrações. Tal como aludem Viana, Ribeiro e Baptista (2014), a diversidade de livros

para as crianças é muito alargada: podemos encontrar variados géneros como álbuns, as coleções de contos de autor, as adaptações de histórias populares ou de clássicos de literatura e as coleções de poesia. Para as crianças mais pequenas, existem os livros-brinquedo que podem apresentar vários formatos e modelos, tais como os livros de pano, livros de imagens, livros tridimensionais, interativos, entre outros.

Na última questão***, "Para si, qual a importância dos livros e das histórias para as crianças?"*** a educadora RO alega que os livros são fundamentais para a formação pessoal e social, para a efetivação de relações afetivas e para o desenvolvimento da linguagem e da capacidade comunicativa. Tal como refere Sobrino (2000), a leitura facilita o "conhecimento, a compreensão, a tolerância, o respeito e a disponibilidade em relação a outras comunidades, outros povos, outras culturas, fomentando atitudes de respeito e solidariedade" (Sobrino, 2000, p.36). Os livros permitem desenvolver uma educação para os valores: valores afetivos, pois "a literatura para a infância encontra-se *repleta* de sentimentos e emoções" (Sobrino, 2000, p.37); valores estéticos, pois como refere Steinbeck (citado por Sobrino, 2000), "é quase impossível ler algo de belo sem sentir vontade de produzir algo belo"(p.37), por fim, valores morais, éticos, sociais que "respondem às normas de convivência e respeito e às atitudes de solidariedade e de compromisso com a justiça" (Sobrino, 2000, p. 37).

Com a triangulação dos dados obtidos nas conversas informais com as crianças, nos inquéritos por questionário aplicados às famílias das crianças da PPS II e nas entrevistas às duas educadoras, foi possível concluir que a associação do livro e da leitura a momentos de prazer, de encontro e de afetividade, é uma preocupação que deve ser ponderada na aproximação da criança ao livro.

Podemos verificar através dos resultados obtidos que a criação de rotinas diárias em torno dos livros e da leitura, a presença dos livros em compartimentos específicos da casa ou da escola (bibliotecas) e o seu fácil acesso melhora o desenvolvimento da linguagem oral, sensorial, afetivo e cognitivo da criança.

Como educadores/as e famílias, devemos ter em consideração vários aspetos fundamentais para o gosto dos livros e da leitura, tais como: a variedade de livros, a criança em si, pois cada leitor/a é um leitor/a, com gostos e interesses próprios, a acessibilidade aos livros, a parte sensorial dos livros, desta forma, a permitir o contacto com sons, músicas, texturas, aromas, entre outros, em que as crianças conheçam a realidade do mundo que as rodeia, a ludicidade, pois um livro e contar histórias deve ser algo lúdico e divertido para as mesmas; por último, a repetição, porque cada livro é

um livro e o contacto com a leitura deve constituir uma rotina para que se torne um hábito enraizado e se converta numa atitude natural ou automática, os livros não se esgotam numa só leitura, podemos sempre redescobrir uma palavra, uma peripécia, uma cor.

Através das entrevistas realizadas às duas educadoras, pude concluir que as crianças, ao ouvirem e "lerem" histórias, estão mais preparadas para comunicar melhor e para continuar a aprender ao longo da vida; têm mais facilidade no uso da tecnologia, conseguem resolver problemas procurando sempre as melhores soluções para eles, ganham mais confiança e melhores resultados ao nível da capacidade de concentração.

Posso ainda concluir que o ato de ler, apesar de ser um resultado de uma aprendizagem longa e minuciosa exigindo esforço, empenho e motivação, é uma atividade essencial à existência humana, uma vez que implica não só compreender o que se lê, mas também engloba a formação do espírito crítico, o desenvolvimento da autonomia e a construção de conhecimento.

Através dos dados recolhidos no âmbito dos inquéritos por questionário aplicados e nas conversas informais com as crianças, que as famílias adotam a promoção de literacia. As práticas de leitura desenvolvidas promovem competências pré-leitoras, ainda que nem todas influenciem da mesma forma o desenvolvimento literário da criança.

Considera-se ainda pertinente destacar que os adultos possuem um papel fundamental na promoção do contacto da criança com o livro e a importante tarefa de estimular a leitura, formando-a numa rotina diária, num hábito ou numa atividade relevante que leva tempo e exige afeto, alegria, partilha, prazer, fascínio e cumplicidade.

O capítulo seguinte diz respeito à construção da minha profissionalidade docente como (futura) Educadora de Infância.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

Neste capítulo, irei refletir acerca da construção da minha identidade profissional enquanto estagiária ao longo dos dois estágios, tanto em creche e JI, tendo como base as notas de campo, as reflexões diárias e semanais realizadas ao longo de todo o percurso e que irão sustentar e enriquecer o que por mim for evidenciado.

A identidade de um indivíduo começa a ser construída desde que nasce (Sarmento, 2009), contudo a identidade profissional desenvolve-se através da identidade de cada indivíduo, mas também através da prática, da experiência, do contacto com outros profissionais e com situações mais ou menos positivas (Santos, 2005). "A construção da identidade profissional requer sempre a ação direta dos elementos do grupo profissional, num processo de permanente relação com múltiplas condições: históricas, políticas, culturais, sociais e organizacionais." (Sarmento, 2009, p. 48).

É por este motivo que considero que as minhas Práticas Profissionais Supervisionadas (I e II) contribuíram, de forma significativa, para a minha formação e para o início da construção da minha identidade profissional. O meu percurso ainda agora está a começar, pelo que este processo vai sendo construído com a experiência que se via adquirindo ao longo do tempo.

A identidade de um profissional, neste caso, de uma educadora de infância, constrói-se no contacto com os diferentes contextos, nas interações que são estabelecidas com os outros profissionais, comunidade, famílias e crianças, o que possibilita um conjunto de aprendizagens; estas começam a "moldar" a sua postura, a sua maneira de ser e, consequentemente, a sua identidade. Todos estes intervenientes, as suas histórias de vida e contextos influenciam a posição do/a educador/a de infância em relação à sua prática que deve ser adaptada aos mesmos (Sarmento, 2009). Assim, os valores, intenções e até mesmo a prática de um/a educador/a deve ser flexível e construída ao longo do tempo.

Na profissão de educador/a de infância, é necessário ter presente a importância do trabalho em equipa, a existência de um bom clima entre os diferentes elementos da equipa educativa, de forma que o trabalho executado seja compensador para todos os intervenientes do contexto seja este a equipa educativa, crianças, famílias e comunidade. Assim sendo, é primordial a integração do indivíduo num grupo social, atendendo a que a identidade profissional "desenvolve-se a partir do cruzamento entre a identidade individual e a identidade coletiva, o que implica "um certo trabalho na

estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do actor" (Lopes, citado por Sarmento, 2009, p. 49).

Em relação ao início das duas Práticas Profissionais Supervisionadas, pretendo referir que as comecei com alguma *insegurança,* estava com algum receio de não estabelecer *boas* relações com as equipas educativas e com os dois grupos de crianças. No entanto, tal insegurança e preocupação foram-se desvanecendo ao longo dos estágios, na medida em que contactei com *excelentes* profissionais, que me colocaram sempre à vontade, acabando por se gerar um *bom* clima, o que fez com que eu me sentisse parte da equipa, quer das salas, quer das organizações socioeducativas, fazendo toda a diferença no meu desempenho enquanto futura educadora:

> Quando cheguei à sala, as crianças estavam a explorar todas as áreas e a marcar as suas presenças no mapa de presenças. Algumas crianças ficaram tímidas com a minha presença. No dia anterior, a educadora disse às crianças que iriam ter uma nova estagiária na sala. Fui recebida de braços abertos pelas mesmas (Nota de Campo n.º 1, registo nº4, 18 de outubro de 2021).

Nos dois locais – da PPS I e da PPS II, era privilegiado o trabalho em equipa, a comunicação através de diálogo aberto e a cooperação, valores sempre presentes, com o intuito de se melhorar a cada dia a prática perante aqueles grupos de crianças com os quais contactei. Assim sendo, expus sempre as minhas dúvidas, as minhas ideias e opiniões, sem medo de errar porque, ao errar, também adquirimos um conjunto de aprendizagens que, de certa forma, "moldam" a nossa prática.

Nos dois contextos em que estive, existiu envolvimento das educadoras cooperantes nas reflexões semanais, nas reuniões de sala e "na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças, apoiada em registos e documentos" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 19), o que "é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 29). Este é um dos princípios que pretendo ter em conta na minha prática enquanto futura educadora de infância.

Outro dos princípios fundamentais que terei presente na minha prática é a articulação entre o JI e a família, "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). Quer os profissionais da educação, quer as famílias, devem trabalhar em parceria, visto que trabalham para a educação, o desenvolvimento e segundo os interesses da mesma criança. Este contacto irá permitir ao/à educador/a conhecer o contexto em que cada criança se encontra inserida e adaptar a sua intervenção ao mesmo:

> Na hora de acolhimento, aproveitei o momento e falei com a mãe do V.C. para a realização do portefólio individual da criança (Nota de Campo n.º 22, registo nº 1, 6 de dezembro de 2022).

"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, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 19). Todos estes aspetos irão contribuir para a formação de um *bom* ambiente entre JI e famílias, pelo que será um facilitador para a partilha de informações, para o sentimento de pertença na equipa e proporcionará cuidados de qualidade às crianças.

De acordo com a *Associação Child Development Associate Consortium* (citada por Sarmento, 2009), o/a educador/a de infância, para que desempenhe bem a sua função enquanto docente, deve ter em conta um conjunto de aspetos que passam por criar uma relação saudável e positiva com as crianças e suas famílias, respondendo sempre às suas necessidades e tendo sempre em conta o desenvolvimento holístico de cada uma, tentando proporcionar-lhes diversas experiências de aprendizagens. Outro dos princípios que tive sempre em conta nos meus dois estágios e que irei ter em consideração a nível profissional e pessoal é que cada criança é um ser único, com as suas próprias vontades, interesses, necessidades e o papel do/a educador/a é conseguir adaptar a sua prática a cada uma delas, promovendo a inclusão das mesmas no grupo. Deste modo, utilizei várias estratégias como criar uma relação de empatia, demonstrando-me sempre disponível para as mesmas, o que fez com que, ao longo do tempo me vissem como uma figura de referência, de forma a transmitir segurança, conforto, apoio ou apenas para uma simples brincadeira.

> Neste preciso momento, sento-me numa das mesas perto do V.C. que estava a fazer um puzzle e comecei a ajudá-lo na construção de um puzzle. Começámos por conversar um pouco, o que é que ele fez durante o fim de semana, ou que comeu, onde foi com os pais. Pude verificar que ele gosta muito de fazer puzzles

e que tem uma alimentação equilibrada (Nota de Campo n. º35, registo nº 4, 17 de janeiro de 2022).

Relativamente ao brincar, "atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10), este foi assumido por mim como uma estratégia facilitadora de interação com os dois grupos de criança e, consequentemente, como um princípio, na medida em que defendo que através do brincar as crianças adquirem um conjunto de aprendizagens dos vários domínios. É nestes momentos que as crianças compreendem melhor o mundo que as rodeia.

Outro aspeto que pretendo referir e que considero que foi bastante positivo para a minha formação foi o facto de, nos dois estágios – PPS I e PPS II, ter tido a possibilidade de contactar com a abordagem pedagógica de Reggio Emília e um modelo pedagógico, o MEM. Com a abordagem implementada na creche – Reggio Emília, pude conhecer e compreender algumas das suas ideias, a qual não me identifiquei na totalidade. No que diz respeito ao MEM, modelo implementado pela educadora cooperante de JI, considero que realizei aprendizagens a nível dos ideais defendidos e de como é implementado, tornando, efetivamente as crianças em seres ativos, responsáveis pelas suas próprias aprendizagens numa sociedade democrática. Os modelos pedagógicos orientam os/as educadores/as na sua prática profissional, conduzindo-os/as no trabalho a desenvolverem com as crianças e apesar de, na minha formação profissionalizante no âmbito do MEPE ter uma unidade curricular na qual tais modelos foram abordados no seu geral, foi efetivamente na prática que, ao contactar com os mesmos, consegui adquirir um conjunto de aprendizagens mais significativas que irei ter em conta enquanto futura educadora de infância, como por exemplo, privilegiar o trabalho em pequenos grupos, visto que é uma mais-valia quer para as crianças, quer para os adultos, uma vez que é possível dar um maior apoio às crianças e, consequentemente, responder aos seus interesses e necessidades.

Às 11h00, iriamos ter *Oficina de Arte nas Mãos*. Deste modo, as crianças vestiram as suas t-shirts para não sujar as batas. O grupo de crianças foi divido em dois, as crianças que costumam dormir, isto é, os mais pequenos foram primeiro para o atelier (Nota de Campo n.º 35, registo nº 5, 17 de janeiro de 2022).

É fundamental referir a importância da reflexão sobre a prática. Considero que a reflexão é algo que tem de estar sempre presente, para se conseguir avaliar, melhorar e adaptar a prática às necessidades e interesses do grupo. A avaliação é um elemento fundamental e estruturante da prática de um/a educador/a de infância, pois o/a docente, enquanto o profissional que gere um currículo, deve apropriar-se do mesmo, como um "elemento regulador e aperfeiçoador da intervenção educativa" (Carvalho & Portugal, 2017, p. 21). E foi isso que fiz ao longo das duas PPS's, através das reflexões semanais fundamentadas, pois que "o educador só será capaz de desenvolver competências se tiver um espírito de matriz reflexiva, sendo capaz de refletir, analisar e criticar as ações educativas para posteriormente agir adequadamente" (Lacerda & Pereira, 2017, p. 431).

No capítulo seguinte, irei abordar todas as minhas aprendizagens e evolução de todo o percurso que realizei ao longo dos anos de licenciatura e mestrado, bem como uma análise à investigação realizada e de que forma esta contribuiu para o desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo representa o fecho de um ciclo que durou 5 anos, o ensino superior na área em que me revejo. Este percurso resume-se como sendo um caminho cheio de altos e baixos, que foi difícil, mas que, ao mesmo tempo, valeu a pena todo o esforço. Foram trabalhos e mais trabalhos, horas e horas sem dormir, mas que, sem dúvida, foram os melhores anos da minha vida académica, uma vez que moldaram a minha identidade pessoal e profissional, das quais fazem parte os meus princípios, intenções e me fizeram estar mais preparada e com uma visão diferente sobre o que é a educação de infância e a perceção que tenho sobre as crianças.

As experiências que para mim foram mais significativas foram as duas práticas profissionais supervisionadas, visto que tive a oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos que tinha adquirido teoricamente e também pude errar e de aprender com esses erros, tornando-me assim mais *reflexiva* e questionando-me sempre acerca das minhas ações.

No que diz respeito ao primeiro estágio, na valência de creche, este foi uma surpresa para mim, não estava familiarizada com a abordagem pedagógica; contudo, tentei estar sempre atenta e creio que consegui contornar as minhas dificuldades. Outro dos aspetos que pretendo referir é a importância da existência de um *bom* clima e ambiente entre a equipa educativa não só da sala, mas também da instituição, uma mais-valia para as crianças e para as famílias, visto que resultava num verdadeiro e *excelente* trabalho em equipa, como principal enfoque no bem-estar das crianças. Relativamente ao segundo e último estágio, na valência de JI, o que destaco foi o facto de os ideais da educadora cooperante coincidirem com os meus, na medida em que implementa na sua prática o MEM, modelo que privilegia o trabalho de projeto, em que nem todas as crianças participam, mas apenas as que efetivamente o querem fazer, tornando-se então em seres democratas e interventivos na sociedade, construindo aprendizagens resultantes das suas vivências.

Deste modo, surgiu o tema da investigação que realizei apresentado anteriormente que, no meu entender, pode ter contribuído para sensibilizar os diversos intervenientes educativos (equipas educativas, crianças e famílias das crianças) para a pertinência e relevância do conto e da história em oferecer à criança o que pode vir a "ajudá-la na sua construção pessoal, na sua autonomia, na sua faculdade de estabelecer relações com os outros e na sua inserção na vida social e na sua cultura" (Rigolet, 2009, p.140).

Em síntese, pretendo referir que tais experiências vivenciadas por mim, todas as crianças e equipas com quem contactei foram essenciais para o meu caminho e que me fizeram refletir sobre que educadora quero e pretendo ser, apercebendo-me que é uma questão a que não tenho uma resposta definitiva, uma vez que tenho plena noção de que irei estar sempre a aprender e a reformular a minha prática.

REFERÊNCIAS

APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional.* APEI.

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

Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: Crechendo com qualidade.* Porto Editora.

Ferreira, M. (2004). «À porta do ji do Várzea» ou … retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira. *«A gente gosta é de brincar com os outros meninos!»: Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-78). Edições Afrontamento.

Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Forneiro, L. I. (1998). Capítulo 11: A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza. *Qualidade em educação infantil* (pp. 229 - 281). Artmed Editora.

Lacerda, M. & Pereira, M. (2017). Pensar a creche no mestrado em educação pré- -escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.,* 427-433.

Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância, 97*, 47-50.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação, 2*(2), 49-65.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed), (pp. 141- 160). Porto Editora.

Parente, M. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf

Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens.* Fundação Calouste Gulbenkian.

Resendes, L. G. & Soares, J. (2002*). Diferenciação pedagógica.* Universidade Aberta.

Ribeiro, I., & Viana, L., F. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projetos para promover a leitura*. Edições Almedina.

Viana, F., Ribeiro, I & Baptista, A. (2014). *Ler para Ser – Os caminhos antes, durante e.…depois de aprender a ler.* Edições Almedina.

Rigolet, A., S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças – como formar leitores activos e envolvidos*. Porto Editora.

Sá, V. (2002*). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências* (pp. 133-153). Consultado a 12 de março de 2018, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/16558

Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l, 2*, 46-64.

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.

Sobrino, G. A. (2000). *A criança e o Livro – A aventura de ler.* Porto Editora.

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

Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na educação pré-escolar. *Escola Moderna. Revista do Movimento da Escola Moderna, 5(42),* 5-12.

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.* Artmed Editora.

Zabalza, A. (1992) *Didática da educação infantil: Organização dos espaços.* Edições Asa.

Outros documentos:

- Projeto Educativo da […].
- Plano Anual de Atividades da […].
- *Site* da […].

ANEXOS

Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II (cf. Anexos ao Relatório - documento à parte)

Anexo B. Portefólio individual de uma criança cf. Anexos ao Relatório - documento à parte)

Anexo C. Carta de apresentação às famílias das crianças da PPS II

POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Olá, Famílias!

O meu nome é Carina Correia, tenho 26 anos e frequento o 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). No âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada – Módulo II (PPS II), estou a estagiar na […], acompanhando as crianças da sala Azul. O meu estágio decorre entre os dias 18 de outubro de 2021 a 18 de fevereiro de 2022.

Durante este período, irei acompanhar o crescimento e o desenvolvimento das crianças da sala e realizar diversas atividades com o grupo, sempre sob a supervisão da Educadora […]. Juntos iremos conhecer coisas novas, explorar o mundo. E brincar muito!

Obrigada!

A estagiária,

_____

Carina Correia

Anexo D. Consentimento informado às famílias das crianças da PPS II

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Prática Profissional Supervisionada – Módulo II

Eu, Carina Correia, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2020/2021, a realizar o primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 18 de outubro de 2021 até ao próximo dia 18 de fevereiro de 2022 a realizar o meu estágio (Prática Profissional Supervisionada – Módulo II) na sala Azul da Creche e Jardim de Infância […].

Venho por este meio solicitar a vossa autorização para tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas na Creche/Jardim de Infância para que possam ser integradas no relatório.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e não será exibida a sua face. A presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada e /ou filmada é determinante. Assim, sempre que a criança afirme ou demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Se estiver de acordo com os termos acima descritos, assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Obrigada!

A estagiária,

_____

Carina Correia

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O/A meu/minha educando/a foi convidado/a a participar na investigação da Prática Profissional Supervisionada II, pela aluna Carina Correia. Declaro que li a informação sobre o consentimento informado que me foi explicada e declaro que a compreendi, tendo oportunidade de colocar questões sobre a participação do/a meu/minha educando/a nesta investigação.

Assim,

- Dou voluntariamente o meu consentimento para o meu/minha educando/a participar neste projeto.
- Dou permissão para que os dados sejam recolhidos e guardados de forma anónima, dado que a informação deste estudo não poderá ser diretamente associada a um participante individual.
- Dou permissão para que os dados recolhidos sejam utilizados exclusivamente para fins de investigação e disseminação científica.

Nome da Criança	Assinatura do Encarregado de Educação	Data

Anexo E. Consentimento Informado à família do V.C. para a realização do portefólio da criança cf. Anexos ao Relatório - documento à parte)

Anexo F. Guião de Entrevista às educadoras

Guião de Entrevista

A presente entrevista será realizada de forma a elaborar o relatório de estágio no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada – Módulo II, com o objetivo de obter informação relativamente à investigação sobre "A importância de ouvir e contar histórias para a formação de leitores em contexto Pré-Escolar."

Todos os dados obtidos na entrevista serão tratados de forma anónima e confidencial e utilizados, exclusivamente, na elaboração deste relatório académico.

Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	• Legitimar a entrevista • Motivar o/a entrevistado/a	1. Indicar ao /à entrevistado/a as linhas gerais do estudo e os objetivos da entrevista, bem como a importância da mesma, para o estudo. • Informar o/a entrevistado/a da confidencialidade dos dados e garantia do anonimato. • Solicitar a autorização para a gravação em áudio da entrevista.	
2. Definição do perfil do/a entrevistado/a	• Caraterizar o/a entrevistado no plano académico e profissional	1. Fale-nos um pouco da sua experiência profissional e do seu percurso académico. 2. Qual a sua formação nesta área profissional? 3. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa, por favor. 4. Exerce ou já exerceu mais algum cargo nesta organização socioeducativa para	• Habilitações académicas e profissionais; • Tempo de serviço e em que cargos/funções (noutros contextos e no atual)

		além de educadora de infância? 5. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?	
3. Planificação	• Conhecer os métodos do/a educador/ de infância.	6. A leitura de histórias costuma fazer parte das suas planificações? 7. Com que frequência costuma ler histórias na sua sala?	• Planificações • Métodos de leitura de histórias • Estratégias
4. Hábitos de leitura para a formação de leitores	• Compreender o impacto da exploração de histórias para criar hábitos de leitura.	8. Pensa que a exploração de histórias tem impacto nos hábitos de leitura das crianças? 9. Qual a sua opinião no que respeita a hábitos e gostos pela leitura nas crianças da sua sala?	• Impacto da leitura de histórias nas crianças
5. Géneros Literários	• Perceber qual o melhor género literário para as crianças de contexto pré-escolar.	10. Privilegia algum género literário em particular? Se sim, qual? Por que razões?	• Géneros literários adequados
6. Importância dos Livros	• Compreender a opinião do/a educador/a em relação à importância dos livros e das histórias em contexto pré-escolar.	11. Para si, qual a importância dos livros e das histórias para as crianças?	
7. Livro Infantil	• Compreender o que é um livro infantil de	12. Na sua perspetiva, quais são as características fundamentais para	• Qualidade de um livro infantil

	qualidade e como distingui-lo e defini-lo.	considerar um livro de qualidade, quer em relação à ilustração, quer ao texto?	
8. Formalização da conclusão da entrevista	• Formalizar a finalização da entrevista	13. Pretende acrescentar algo mais, que considere ser relevante em relação aos assuntos abordados? 14. Necessita de algum esclarecimento adicional?	• Agradecer a disponibilidade. • Reforçar a importância da informação disponibilizada

Muito obrigada pela sua colaboração.

A estagiária

_____

Carina Correia

Anexo G. Inquéritos por questionário aplicados às famílias das crianças da PPS II

Inquérito por questionário aplicado às famílias das crianças da PPS II

O presente inquérito por questionário surge no âmbito de uma investigação sobre a importância de ouvir e contar histórias para a formação de leitores em contexto pré-escolar, bem como os hábitos de leitura das crianças. Pretende conhecer a opinião dos encarregados de educação sobre o assunto. A sua colaboração é fundamental.

Todos os dados recolhidos serão analisados e tratados exclusivamente para fins académicos, comprometendo-me com a total confidencialidade e anonimato dos mesmos. Para além disso, poderá abandonar o preenchimento do inquérito por questionário em qualquer momento, se assim o desejar.

Autoriza a sua participação neste inquérito por questionário para fins exclusivamente académicos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

1. **Com que frequência compra livros infantis a pedido do/a seu/sua educando/a?**

- ☐ Não compro livros
- ☐ 1 vez por mês
- ☐ 2 vezes por mês
- ☐ 3 vezes por mês
- ☐ 2 vezes por ano
- ☐ Raramente
- ☐ Poucas vezes

Outra resposta: _____

2. **Em média, quantos livros infantis o/a seu/sua educando/a possui?**

- ☐ Menos de 10 livros
- ☐ Entre 10 e 20 livros

☐ Entre 20 e 30 livros

☐ Entre 30 e 40 livros

☐ Mais do que 40 livros

Outra resposta: _____

3. **De que género literário são os livros do/a seu/sua educando/a (lengalengas, poesia, rimas, adivinhas…)?**

_____

_____

_____

_____

4. **Lê voluntariamente histórias ao/à seu/sua educando/a?**

☐ Sim

☐ Não

5. **Se respondeu afirmativamente à resposta anterior, com que frequência lê histórias ao/à seu/sua educando/a?**

☐ Todos os dias

☐ 3 a 4 vezes por semana

☐ 2 vezes por semana

☐ 1 vez por semana

☐ 2 a 3 vezes por mês

☐ 1 vez por mês

6. **O/A seu/sua educando/a costuma pedir-lhe para ler histórias?**

☐ Sim

☐ Não

☐ Com frequência

☐ Às vezes

☐ Raramente

☐ Nunca

7. **O/A seu/sua educando/a explora livros de forma autónoma?**

☐ Sim
☐ Não

8. Para si, qual a importância dos livros e das histórias para crianças entre os 3 e os 6 anos?

_____

_____

_____

_____

Muito obrigada pela sua colaboração.

A estagiária

_____

Carina Correia

Anexo H. Roteiro Metodológico

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI)	Prática Profissional Supervisionada – Módulo I
1. Objetivos do trabalho	**Princípios:** - "**A Integridade –** enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente." (p.1) - "**O respeito** – enquanto exigência subjetiva de reconhece, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa." (p.1) **Compromissos:** **Compromisso com a entidade empregadora:** - "Colaborar com a entidade empregadora na prossecução da qualidade do serviço, do bem-estar da criança e do respeito pelas leis." (p.2) **Compromisso com a equipa de trabalho:** - "Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações." (p.2)	Aquando da minha chegada à Organização Socioeducativa, apresentei-me, e fui apresentada aos membros da equipa da sala. No decorrer, da Prática Profissional Supervisionada - Módulo I, tive imensas conversas informais com a educadora Cooperante e a auxiliar da sala, expondo alguns receios, dúvidas, preocupações, partilhas, bem como algumas sugestões de melhoria da prática. No que corresponde à minha intervenção pedagógica, também conversei de forma informal com a minha Educadora Cooperante acerca de algumas sugestões de atividades a realizar, do portefólio individual da criança, bem como, sobre o tema que gostaria de me focar na minha investigação. Em relação aos objetivos da investigação, estes surgem do decorrer das experiências vivenciadas ao longo dos momentos do estágio. A educadora cooperante e a auxiliar de sala foram informadas da questão-problema e dos objetivos da investigação através de conversas informais ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada e através das entrevistas que realizei.

	Compromisso com as crianças: - “Ter expetativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1) - “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos, e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p.2) **Compromisso com as famílias:** - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” (p.2)	Inicialmente, as crianças não foram informadas explicitamente dos objetivos da investigação, mas ao longo da PPSII adotei comportamentos que ilustrassem tais objetivos.
2. Custos e benefícios	**Princípios:** **“A Competência –** enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução.” (p.1) **“A Responsabilidade –** enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correta,	Neste parâmetro pretendo criar experiências enriquecedoras para o desenvolvimento integral da criança, como também, o máximo contacto com a realidade do mundo que a rodeia, beneficiando sempre as crianças. Pretendo que as atividades que realizo ao longo de todo o processo da minha investigação devem ir ao

	no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoas atenta e solicita." (p.1) **Compromissos:** **Compromisso com as crianças:** "Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto." (p.1) "Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais." (p.2)	encontro dos interesses e necessidades das mesmas. Para a presente investigação não irá apresentar custos.
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	**Princípios:** - "**A Integridade** – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente." (p.1) - "**O Respeito** - enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa." (p.1) **Compromissos:** **No compromisso com as crianças:**	No que diz respeito à privacidade e confidencialidade, foi enviado um consentimento informado às famílias do grupo de crianças, para poder tirar fotografias durante todo o processo de investigação, referindo que não iria mostrar as caras ou o logótipo da instituição, indicando que os nomes de todas elas foram substituídos por letras/iniciais. No entanto, no que diz respeito às entrevistas, as questões deverão ser sujeitas a negociação com os intervenientes, considerando sempre as suas opiniões e retirando citações das mesmas. Estas entrevistas apenas serão colocadas no relatório final da Prática Profissional Supervisionada – Módulo II. Será sempre solicitada a

	"Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos direitos da Criança." (p.1) "Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança." (p.2) **No compromisso com as famílias:** "Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa." (p.2) "Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança." (p.2) **No compromisso com a equipa de trabalho:** "Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade." (p.2)	autorização para a gravação das entrevistas, sendo assegurada que depois da apresentação do relatório estas gravações serão entregues ou serão destruídas conforme as instruções acordadas por ambas as partes.

4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	**Princípios:** **"A Integridade" –** enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente." (p.1) **- O Respeito" –** enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa. (p.1) **Compromissos:** **Compromisso com as crianças:** "Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança." (p.1) "Ter expetativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem." (p.1)	Na investigação irei abranger apenas as crianças do grupo da sala onde estou inserida, sem excluir qualquer criança, tendo em conta a natureza do meu estudo. Para a investigação irei incluir duas educadoras de infância da instituição e as famílias da respetiva sala onde estou inserida.

	"Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo." (p.2)	
5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	**Compromissos:** **No compromisso com as crianças:** "Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança." (p.1) "Ter expetativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem." (p.1) "Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito	Toda a população envolvida na investigação será informada sobre os objetivos da mesma e da natureza, como também, dos métodos que utilizarei e da análise de conteúdo. A minha investigação é um estudo de caso de natureza qualitativa. Como objetivo geral da investigação é analisar o contributo da leitura e do conto de histórias para formação de leitores ativos numa sala de Jardim de Infância e como objetivos específicos: (i) analisar os hábitos de leitura e a importância que as crianças atribuem à audição de histórias na fase pré-escolar; (ii) identificar e compreender a importância da leitura de histórias e dos livros em contexto familiar; (iii) analisar as perspetivas da educadora cooperante e de uma educadora especialista na literatura para a infância no que à formação de leitores ativos diz respeito. (trocar a ordem e colocar pela ordem dos resultados).

	pela individualidade, sentimentos, e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p.2) “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2)	
6. Fundamentos	**Princípios:** **“A Competência –** enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução.” (p.1) **“A Integridade” –** enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.” (p.1) **“O Respeito” –** enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa. (p.1) **Compromissos:**	Para auxiliar a minha investigação vou proceder a consulta de vários documentos, tais como: regulamento interno da instituição, projeto pedagógico da sala e o projeto educativo da instituição. Estes são documentos credíveis no qual, consigo retirar informações necessárias para complementar a minha investigação. Assim como para a minha revisão de literatura foram utilizadas várias fontes bibliográficas, de modo a sustentarem teoricamente todas as minhas decisões em relação à investigação e às minhas ações.

	Compromisso com a entidade empregadora: "Respeitar as normas e regulamentos" (p. 2). **Compromisso com a equipa de trabalho:** "Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade" (p. 2).	
7. Consentimento Informado	**Princípios:** **"A Integridade" –** enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente." (p.1) **"O Respeito" –** enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa. (p.1) **"A Responsabilidade –** enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoas atenta e solicita." (p.1) **Compromissos:** **Compromisso com as crianças:**	Para proceder à investigação entreguei o consentimento informado a toda a população integrada, como é o caso das duas educadoras de infância e às famílias, a explicitar a todos os intervenientes os objetivos do meu trabalho. Todos os intervenientes podem recusar ou desistir a qualquer momento, pois não os vai prejudicar em nada. É de referir que em todas as fases do meu estudo serão informados e terão conhecimento de todos os procedimentos. Desta forma irá ser entregue protocolos de consentimentos informados a todos os intervenientes onde é explicitado o objetivo da minha investigação e a participação necessária do mesmo, assegurando a participação voluntária. Destaco, que o consentimento informado não é apenas uma forma de formalismo, mas sim um processo participativo e inalterável. No entanto, existe a possibilidade de alteração dos pressupostos iniciais.

	"Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança." (p.1) "Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança." (p.2) "Garantir que os interesses das crianças estão acima dos interesses pessoais e institucionais" (p.2) **Compromisso com as famílias:** "Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança." (p.2) "Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa" (p.2)	

	“Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” (p.2) **No compromisso com a equipa de trabalho:** “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)	
8. Uso e relato das conclusões	**Princípios:** **“A Responsabilidade –** enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoas atenta e solicita.” (p.1) **“A Integridade” –** enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.” (p.1) **Compromissos:** **Compromisso com as crianças:** “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p.1) **Compromisso com as famílias:**	Irei apresentar os resultados de toda a minha investigação no relatório final.

	"Garantir a troca de informações entre a instituição e a família." (p.2) **Compromisso com a equipa educativa:** "Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade." (p.2)	
9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	**Princípios:** **"A Responsabilidade –** enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoas atenta e solicita." (p.1) **"A Integridade" –** enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente." (p.1) **Compromissos:** **No compromisso com as crianças:** "Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos	É essencial ter sempre presente os possíveis impactos provocados nos intervenientes, nomeadamente, na gestão de expetativas, sejam positivos em relação a minha investigação. Durante todo o processo da investigação vou sempre respeitar todos os intervenientes que estão envolvidos. Todas as transcrições das entrevistas que irei realizar vou facultar aos respetivos intervenientes entrevistados. Através da análise de conteúdo pretendo conseguir respostas para a minha investigação.

	consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1) “Ter expetativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1) -Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p.2) “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2) **No compromisso com as famílias:** “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” (p.2)	

10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	**Princípios:** **"A Responsabilidade –** enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoas atenta e solicita." (p.1) **"A Integridade" –** enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente." (p.1) **Compromissos:** **Compromisso com as crianças:** "Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto." (p.1) **Compromisso com as famílias:** "Garantir a troca de informações entre a instituição e a família." (p.2) **Compromisso com a equipa educativa:** "Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade." (p.2)	Todo o processo da investigação deve ser transparente. Desta forma, a promover metodologias participativas e relações horizontais em todo o seu processo. Também, aceitar todas as sugestões que a minha educadora cooperante como, a minha professora supervisora de estágio recomendam para melhorias do estudo ao qual estou a realizar.

11. Tratamento de dados		Neste estudo irei realizar um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados, tais como: (i) técnicas baseadas na observação, isto é, observação direta e notas de campo; (ii) técnicas baseadas na conversação, ou seja, irei realizar quatro entrevistas semiestruturadas: duas educadoras de infância; (iii) Realização de inquéritos por questionário às famílias; (iv) E na análise documental, que implica uma pesquisa e leitura dos documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação. No final de todos os dados recolhidos, irei analisar e comparar respostas das entrevistas para obter respostas para o estudo ao qual estou a realizar (análise de conteúdos).

Anexo I. Análise de Conteúdo/ Tabela Categorial das Entrevistas às Educadoras

Categoria: Planificação das rotinas e atividades **Subcategoria:** Planificação	**Unidades de registo**
Questão: A leitura de histórias costuma fazer parte das suas planificações?	"Sim, encontra-se sempre integrada nas planificações." (RO) "O momento da leitura de histórias está implícito na nossa rotina. Não está descrito no planeamento semanal pois faz parte das rotinas inerentes ao funcionamento da sala. Nos dois momentos de reunião com o grupo, de manhã e à tarde. É contada uma história." (PA)
Questão: Com que frequência costuma ler histórias na sua sala?	"Diariamente, uma ou duas vezes ao dia." (RO) "São sempre contadas duas histórias por dia. Uma de manhã e outra à tarde" (PA)
Categoria: Hábitos de Leitura **Subcategoria:** Hábitos de leitura para a formação de leitores	**Unidades de registo**
Questão: Pensa que a exploração de histórias tem impacto nos hábitos de leitura das crianças?	"Sim, grande impacto. A convivência e contacto com este objeto proporciona interesse e gosto pelo mesmo, suscitando hábitos de leitura." (RO) "Sim, com certeza que o contacto com o objeto livro desde o berçário, irá incutir hábitos de exploração e de gosto pela leitura." (PA)

Questão: Qual a sua opinião no que respeita a hábitos e gostos pela leitura nas crianças da sua sala?	"São crianças despertas e atentas para o objeto livro e que valorizam bastante o momento dedicado à leitura das histórias." (RO) "As crianças da sala estão habituadas a ouvirem histórias desde muito cedo. Na sala e na Oficina Chuva de Histórias, que é implementada na Instituição de forma gratuita para todas as crianças desde o berçário. É um grupo que pede aos pais para comprarem livros e nota-se o respeito que demonstram pelo objeto livro. Para além de ouvirem histórias, sabem que para os projetos é essencialmente nos livros que procuramos informação." (PA)
Categoria: Géneros Literários **Subcategoria:** Géneros Literários	**Unidades de registo**
Questão: Privilegia algum género literário em particular? Se sim, qual? Por que razões?	"Sim neste momento álbuns ilustrados sem texto, com grande relevância para as ilustrações. Esta seleção prende-se com a faixa etária com a qual tenho desenvolvido ultimamente a minha prática educativa." (RO) "Valorizo contos tradicionais, álbuns ilustrados e poesia." (PA)
Categoria: O Livro e a Criança **Subcategoria:** Importância dos livros	**Unidades de registo**

Questão: Para si, qual a importância dos livros e das histórias para as crianças?	"São essenciais para a sua formação pessoal e social, para a efetivação de relações afetivas, para o desenvolvimento da linguagem e capacidade comunicativa." (RO) "Na minha opinião cativam as crianças, para além de potencializarem a imaginação, a criatividade e o enriquecimento do vocabulário." (PA)
Categoria: Características Fundamentais do Livro **Subcategoria:** Livro Infantil	**Unidades de registo**
Questão: Na sua perspetiva, quais são as características fundamentais para considerar um livro de qualidade, quer em relação à ilustração, quer ao texto?	"Ilustrações apelativas, que confirmem e acompanhem o texto. Ilustrações que fujam dos estereótipos muitas vezes associados à infância. No texto procuro uma linguagem cuidada, rica, diversificada e estimulante." (RO) "Algumas características essenciais são ilustrações esteticamente apelativas, que complementem a narrativa e um texto com uma linguagem cuidada, diversificada e adequada. Para além do que consideramos de qualidade é importante valorizarmos as histórias que as crianças trazem de casa, mesmo que não sejam sempre as mais adequadas. Devemos educar as crianças e famílias para que se interessem por livros cada vez mais adequados, sem desvalorizar o que nos trazem." (PA)