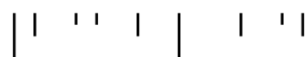


UMA HISTÓRIA POR DIA, NÃO SABES O
BEM QUE TE FAZIA - OS BENEFÍCIOS DA
INCLUSÃO DAS HISTÓRIAS NA ROTINA
DIÁRIA DE UMA SALA DE JARDIM DE
INFÂNCIA

Ana Sofia Mateus
(N.º 2023085)

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

2024-2025



UMA HISTÓRIA POR DIA, NÃO SABES O
BEM QUE TE FAZIA - OS BENEFÍCIOS DA
INCLUSÃO DAS HISTÓRIAS NA ROTINA
DIÁRIA DE UMA SALA DE JARDIM DE
INFÂNCIA

Ana Sofia Mateus

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

Orientadora: Professora Especialista Natália Vieira

Júri

Presidente: Professora Doutora Rita Friães
Arguente: Professora Doutora Mary Katherine Silva
Orientadora: Professora Especialista Natália Vieira

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Há cinco anos tomei uma das decisões mais importantes da minha vida, ao decidir abraçar uma nova profissão, a de ser Educadora de Infância. Assim, a realização deste relatório representa cinco anos de trabalho e dedicação com altos e baixos, com muitas dúvidas se seria ou não capaz, mas com o apoio das pessoas que me rodeiam, foi possível chegar até aqui. Desta forma, quero agradecer a algumas pessoas que foram sem dúvida determinantes para que fosse possível alcançar o meu objetivo.

Em primeiro lugar, ao Cláudio, o meu marido, por ser o meu pilar, por ser o meu companheiro e estar sempre ao meu lado a apoiar-me na construção da minha caminhada. Pela paciência que teve ao longo destes cinco anos de formação, foi ele que me amparou nos momentos mais difíceis, encorajou-me quando tudo me parecia impossível alcançar, foi sem dúvida a minha força, a minha segurança, acreditando sempre em mim, mesmo quando eu não acreditava, incentivou-me a seguir este caminho, mesmo quando todos achavam uma loucura.

Aos meus filhos Carlos e Clara, por terem sido compreensivos para com as minhas ausências. Em especial aos abraços e beijinhos que surgiram em momentos que eu precisava de sentir que compreendiam os passeios não concretizados, os momentos em família em que eu me ausentava para realizar os meus compromissos académicos, este carinho presente diariamente foi-me encorajando a continuar. À paciência que tiveram nos momentos mais difíceis, a capacidade que tiveram de ser felizes mesmo ouvindo muitas vezes “A mãe precisa de trabalhar, não podemos ir/fazer...”. À minha filha pelos desenhos que fazia, pois estes enchiam o meu coração. Os meus filhos são a minha maior força para querer continuar a crescer e procurar mais e melhor.

À minha mãe que me ama incondicionalmente e sempre acreditou em mim e, à minha irmã Sandra, que também me ajudou neste meu percurso. Obrigada por terem estado sempre ao meu lado, pela paciência que tiveram comigo, quando os dias para mim eram menos bons.

Às minhas amigas e amigos que são como família para mim, que ao longo destes cinco anos estiveram sempre a apoiar-me, acreditaram em mim mesmo achando uma loucura, tiveram paciência quando eu não estava com paciência para nada e sempre compreensivos/as relativamente ao meu cansaço e ausências. Em especial à Marina

Carreira e à Catarina Assunção, que foram incansáveis no apoio à minha filha nas minhas ausências, para poder frequentar as aulas, dando todo o carinho e amor que a Clarinha precisava nos meus momentos de ausência. Obrigada pelas histórias contadas à Clarinha, quando não pude ser eu a contar e aos momentos de brincadeira que lhe deram, fazendo-a feliz.

Às amigas que este percurso me trouxe, principalmente à Alexandra Silva, pelo apoio, pela paciência, pela ajuda, pelas madrugadas que passamos juntas em zoom em reunião, na qual me esclareceu muitas das minhas dúvidas ao longo da minha formação, não sendo da minha turma, foi tão importante no meu percurso académico tornando-se uma grande amiga, família para mim e para os meus filhos. À Jéssica Guerra, que foi companheira de trabalho grupo durante a licenciatura e, tornou-se igualmente uma grande amiga.

À Daniela Ramires, que foi a minha parceira ao longo destes cinco anos, juntas ultrapassamos muitas dificuldades, ajudámo-nos muito uma à outra, foram muitas as noites, até mesmo madrugadas a trabalhar juntas, foi na companhia uma da outra que muitas lágrimas caíram, mas também muitas gargalhadas surgiram, somos como a água e o vinho, mas juntas ultrapassamos as diferenças uma da outra e chegamos ao fim deste percurso com uma amizade para a vida. Obrigada, Daniela, por teres ficado sempre ao meu lado, crescemos juntas numa verdadeira partilha de conhecimentos e valores, num caminho onde estivemos sempre uma para a outra.

A todos/as professores/as que se cruzaram comigo ao longo destes cinco anos, com quem tive o prazer de aprender e realizar tantas partilhas, em especial à professora Helena Barroso, que quando as aulas ainda eram por zoom, me ajudou a ultrapassar muitas dificuldades, mesmo depois de terminar o tempo de aula ficava comigo a esclarecer-me dúvidas, foi paciente com as minhas dificuldades, não desistiu de mim.

Às educadoras com quem tive a oportunidade de me cruzar, que me ensinaram tanto, que me fizeram crescer muito na área da educação, em especial à Ana Pinto, que para além de ter sido educadora da minha filha, tive o privilégio de conhecer o seu trabalho quando trabalhamos juntas na mesma instituição e para mim foi e é uma inspiração, que admiro muito, alguém que abraçou a profissão de ser Educadora de Infância com todo o amor e paixão do mundo.

A todas as crianças que estiveram comigo enquanto auxiliar de ação educativa no meu trabalho e nos meus estágios, que me ensinaram tanto a crescer pessoalmente e profissionalmente, e que me mostraram sempre em cada sorriso, abraço, brincadeira até nos momentos de birra que este era o caminho a seguir, as crianças foram uma fonte de inspiração e força neste meu percurso. E às famílias das crianças, pela confiança que depositaram em mim.

Por fim e não menos importante, quero agradecer à Professora Natália Vieira, nestes últimos dois anos de mestrado foi incansável como orientadora, obrigada por todos os conhecimentos transmitidos e pelas partilhas tanto como docente das aulas de teatro, que me maravilhava com as suas partilhas, como orientadora dos meus estágios, pois me enriqueceram tanto a nível pessoal como profissional, uma professora com uma energia inspiradora. Obrigada por não ter desistido de mim, mesmo quando a minha cabeça queria desistir. Obrigada pela paciência e apoio no seu acompanhamento ao longo deste percurso e na elaboração deste relatório, o seu apoio foi crucial.

Um enorme obrigada a todos, tenho-vos no meu coração, sem vocês eu não tinha chegado até aqui, cada um/a deu diariamente um contributo importante para eu conseguir alcançar o meu objetivo de ser Educadora de Infância.

RESUMO

O presente relatório tem como componente investigativa “Os benefícios da inclusão das histórias na rotina diária de uma sala de Jardim de Infância.”. De forma reflexiva, fundamentada e crítica, são abordados os benefícios e a importância de as crianças ouvirem histórias, de explorarem os livros, da presença/ acesso destes no quotidiano das crianças, como também o papel dos/as educadores/as e famílias na leitura de histórias.

O processo de investigação está inserido na linha de um estudo caso, de natureza maioritariamente qualitativa. Para a investigação foram definidos sete objetivos, estes foram pensados para se perceber qual o papel e contributo dos livros trazidos de casa pelas crianças, que benefícios tem a inclusão da leitura diária de histórias na rotina das crianças de jardim de infância, como também a influência que o ambiente da biblioteca tem nas escolhas das crianças e qual a opinião dos familiares, bem como da educadora cooperante relativamente à importância - ou não - da presença de histórias e livros no quotidiano das crianças nesta faixa etária.

Participaram neste estudo 20 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, bem como os respetivos encarregados de educação e a educadora cooperante. Para recolher os dados deste estudo foram utilizadas técnicas como a observação direta, registada através das notas de campo, a entrevista semiestruturada, o inquérito por questionário e a pesquisa documental. A análise dos dados recolhidos foi feita através da análise de conteúdo, o que permitiu responder à problemática do estudo.

Os resultados desta investigação mostram que as crianças têm interesse em ouvir histórias, bem como em explorá-las, existem fatores que influenciam as suas escolhas e tanto os pais como a educadora cooperante concordam com o facto de as histórias e os livros serem importantes no quotidiano das crianças.

Palavras-chave: Crianças; Histórias; Livros; Educação Pré-escolar.

ABSTRACT

This report has as its investigative component “The benefits of including stories in the daily routine of a kindergarten classroom.” In a reflective, well-founded and critical way, the benefits and importance of children listening to stories, exploring books, their presence/access in children's daily lives, as well as the role of educators and families in reading stories are addressed.

The research process is based on a case study, mainly qualitative in nature. Seven objectives were defined for the research, which were designed to understand the role and contribution of books brought from home by children, the benefits of including daily story reading in the routine of kindergarten children, as well as the influence that the library environment has on children's choices and the opinion of family members, as well as the cooperating educator, regarding the importance - or not - of the presence of stories and books in the daily lives of children in this age group.

Twenty children aged between 4 and 5 years participated in this study, as well as their guardians and the cooperating educator. Techniques such as direct observation recorded through field notes, semi-structured interviews, questionnaire surveys and documentary research were used to collect the data for this study. The collected data were analyzed through content analysis, which allowed us to answer the study's questions.

The results of this research show that children are interested in listening to stories, as well as exploring them, there are factors that influence their choices and both parents and the cooperating educator agree that stories and books are important in children's daily lives.

Keywords: Children; Stories; Books; Preschool Education.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO PARA UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	5
2.1. O Meio	6
2.2. Contexto Socioeducativo	6
2.3. Equipa Educativa	8
2.4. Ambiente Educativo.....	9
2.4.1. O espaço.....	11
2.4.2. O tempo.....	14
2.5. O Grupo de Crianças.....	15
2.6. As Famílias	18
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	20
3.1. Intenções para a ação	21
3.1.1. Com as crianças	21
3.1.2. Com as famílias.....	23
3.1.3. Com a equipa educativa	25
3.2. Planificação.....	25
3.3. Processos de avaliação	27
3.3.1. Autoavaliação.....	27
3.3.2. Avaliação aprofundada de uma criança.....	28
3.3.3. Avaliação das intenções	30
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	33
4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática emergente	34
4.2. Revisão da literatura.....	35
4.2.1. A literatura para a infância	35
4.2.2. O importante e contributo no ato da leitura da história e o contacto com os livros	36
4.2.3. A importância das ilustrações na literatura para a infância	41
4.2.3.1 Relação entre texto e imagem	42

4.2.4. A biblioteca da sala de atividades: um recurso essencial	43
4.2.5. O papel dos/as educadores/as	44
4.2.6. O papel dos pais/familiares	46
4.3. Roteiro metodológico e ético	47
4.3.1. Definição da temática, questões e objetivos da investigação	47
4.3.2. Natureza e âmbito do estudo	48
4.3.3. Participantes do estudo.....	50
4.3.4. Técnicas de recolha e análise de dados	50
4.4. Apresentação e discussão dos resultados	52
4.4.1. Análise de dados das Crianças	52
4.4.2. Análise de dados dos Encarregados de Educação	57
4.4.3. Análise de dados da Educadora Cooperante	61
4.5. Conclusões do Estudo	64
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA	69
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
ANEXOS.....	82
ANEXO A: Espaços utilizados pelas crianças	83
ANEXO B: Dados complementares da caracterização.....	88
Descrição do “Método”	89
Dados internos referentes às crianças do grupo e às respetivas famílias.....	92
ANEXO C: Roteiro Ético.....	95
ANEXO D: Entrevistas semiestruturadas/ inquérito por questionário	104
ANEXO E: Informação organizada para apoio à temática em estudo.....	133

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 " <i>Jogo do Tapa-Tapinha.</i> ".....	10
Figura 2 <i>As crianças, na sala de atividades a "lerem" histórias umas às outras.</i>	17
Figura 3 <i>Planta da sala de atividades do grupo de crianças.</i>	84
Figura 4 <i>Registo fotográfico do espaço da sala de atividades utilizada pelo grupo de crianças.</i>	85

Figura 5 <i>Registo referente à mudança que a sala de atividades tem para a realização do momento do lanche.</i>	85
Figura 6 <i>Hall de entrada das salas de atividades dos grupos da "Preparação", (3.º piso).</i>	86
Figura 7 <i>Espaço destinado aos pertences das crianças (cabides).</i>	86
Figura 8 <i>Registo fotográfico do espaço da sala polivalente utilizada pelo grupo de crianças.</i>	86
Figura 9 <i>Registo fotográfico referente ao horário planejado do grupo de crianças da "Preparação A".</i>	87
Figura 10 <i>Registo fotográfico do espaço exterior utilizado pelo grupo de crianças (recreio).</i>	87
Figura 11 <i>Registo referente à apresentação como estagiária às respectivas famílias das crianças do grupo.</i>	96
Figura 12 <i>Registo referente ao protocolo de consentimento informado às famílias das crianças do grupo.</i>	97
Figura 13 <i>Registo referente ao consentimento informado do Portfólio individual de uma criança à respectiva família.</i>	98
Figura 14 <i>Inquérito por questionário realizado às respectivas famílias das crianças do grupo.</i>	119
Figura 15 <i>Gráfico com a distribuição dos participantes.</i>	123
Figura 16 <i>Gráfico com a distribuição dos participantes acerca da frequência da compra de livros a pedido do/a educando/a.</i>	123
Figura 17 <i>Gráfico com a distribuição dos participantes referente aos livros que têm em casa em média.</i>	124
Figura 18 <i>Gráfico com a distribuição dos participantes acerca dos critérios de escolhas de livros para os/as seus/suas educandos/as.</i>	124
Figura 19 <i>Gráfico com a distribuição dos participantes indicando quais os principais livros que os/as seus/suas educandos/as têm.</i>	125
Figura 20 <i>Respostas dos participantes referente ao facto se consideram as ilustrações em geral e os álbuns ilustrados em particular importantes para o desenvolvimento da literacia visual das crianças e a respectiva justificação.</i>	126
Figura 21 <i>Gráfico com a distribuição dos participantes em relação ao facto de lerem ou não histórias voluntariamente aos/às seus/suas educandos/as.</i>	127
Figura 22 <i>Gráfico com o número de participantes referente à frequência, que leem histórias aos/às seus/suas educandos/as.</i>	127
Figura 23 <i>Gráfico com a distribuição dos participantes em relação à vontade de leitura de histórias, manifestada pelo/a seu/sua educando/a.</i>	128
Figura 24 <i>Respostas dos participantes referente ao que sentem quando leem histórias ao seu/sua educando/a.</i>	129
Figura 25 <i>Gráfico com a distribuição dos participantes em relação se o/a seu/sua educando/a "lê" livros de forma autónoma.</i>	130

Figura 26 Respostas obtidas pelos participantes no que diz respeito se existe algum livro/história mais procurado/a pelo/a seu/sua educando/a para que lhe leia, se sim indique qual é. 131

Figura 27 Respostas obtidas pelos participantes no que diz respeito à sua opinião de qual é para si a importância dos livros e das histórias para as crianças entre os 3 e 6 anos de idade..... 132

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Dados internos referentes às crianças do grupo: sexo; idade; nacionalidade.	92
Tabela 2 Dados internos das crianças sobre as freguesias onde residem.....	93
Tabela 3 Dados internos das famílias das crianças do grupo, sobre idade e profissão.	93
Tabela 4 Princípios éticos e deontológicos – Práticas Pedagógicas.	99
Tabela 5 Guião de Entrevista semiestruturada realizada às crianças do grupo.....	105
Tabela 6 Registo das respostas organizadas por criança referente à entrevista semiestruturada.	106
Tabela 7 Continuação do registo das respostas organizadas por criança referente à entrevista semiestruturada.	109
Tabela 8 Guião de entrevista semiestruturada à educadora cooperante.	113
Tabela 9 Registo de informação recolhida do diário de bordo referente à temática em estudo.	134
Tabela 10 Segundo registo de informação recolhida do diário de bordo referente à temática em estudo.	147

LISTA DE ABREVIATURAS

E.M.A.E.I	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
PPS I/II	Prática Profissional Supervisionada I/II

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Ler uma história por dia pode parecer um gesto simples, mas é um hábito que pode ter um impacto importante no desenvolvimento infantil. No contexto da educação pré-escolar, integrar a leitura na rotina diária das crianças não só estimula a imaginação e a criatividade, como também fortalece competências linguísticas, cognitivas e socioemocionais. Mais do que entretenimento, a leitura é um pilar essencial para a construção do conhecimento, o fortalecimento de laços e o estímulo à curiosidade. Estas foram algumas das premissas que me guiaram, e que se constituíram como desafios a demonstrar na realização da minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), realizada entre 30 de setembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025, num contexto de educação pré-escolar, com crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade.

Este relatório apresenta, de forma reflexiva e fundamentada, todo o trabalho e percurso desenvolvido no decorrer da prática educativa, tendo sempre em conta as intencionalidades educativas definidas para a ação pedagógica. Aborda-se ainda uma problemática emergente do contexto, submetida a um processo de investigação centrado na necessidade de compreender e evidenciar os benefícios da leitura diária na sala de jardim de infância. Analisa-se a relação desta prática, tanto no envolvimento das crianças com os livros como no seu desenvolvimento global, bem como as perceções das famílias, da educadora cooperante e das próprias crianças, sobre a leitura de histórias e a influência das ilustrações e do texto na construção do pensamento crítico.

A metodologia de investigação segue o estudo caso, de natureza maioritariamente qualitativa, envolvendo a educadora cooperante, um grupo de 20 crianças e os respetivos encarregados de educação. A metodologia inclui observação direta participante, análise documental, entrevistas semiestruturadas, tanto à educadora cooperante como às crianças, inquérito por questionário às famílias e análise de dados, a fim de compreender como a leitura diária é um pilar essencial no percurso das crianças no jardim de infância. Paralelamente, reflete-se sobre o papel da biblioteca da sala e analisa-se a procura espontânea dos livros pelas crianças.

O relatório está estruturado em oito capítulos. Inicia-se pela caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, abrangendo a instituição, a equipa educativa, o ambiente educativo, no que diz respeito ao tempo e ao espaço, como também as crianças e as famílias. Segue-se uma análise reflexiva da intervenção, na qual estão apresentadas

as intenções pedagógicas delineadas para as crianças, famílias e equipa educativa, destacando como principais intenções estabelecer uma relação acolhedora e de confiança, ser responsiva, ver cada criança como um ser único, partilhar informação de forma responsável, promover a autonomia das crianças, tendo em conta os valores e proporcionando momentos significativos.

Ainda neste capítulo encontra-se o processo de planificação utilizado para a ação, tendo em conta as intenções, estratégias, objetivos, recursos humanos e materiais utilizados. Foram tidos em atenção os interesses e necessidades das crianças, com propostas diversificadas, bem como os processos de avaliação. Nos processos de avaliação está descrita a minha avaliação pessoal, sustentada nas reflexões realizadas ao longo da PPS II, bem como a avaliação mais aprofundada de uma criança do grupo. Por fim, neste capítulo, considere a avaliação global da concretização das intenções para a ação educativa. Para com as crianças tive intenções de: estabelecer uma relação de confiança e segurança; estabelecer relações responsivas; promover a sua autonomia, e um sentimento de partilha e de respeito pelos seus pares; proporcionar momentos significativos tendo em conta os seus interesses e necessidades; promover a cooperação entre pares; individualizar a minha ação através de práticas pedagógicas que respeitem as suas especificidades.

Com as famílias pretendi: estabelecer uma relação de confiança; acolher e estar disponível para os familiares; desenvolver a minha capacidade de compreensão e empatia; partilhar com as famílias experiências do dia a dia das crianças; divulgar o trabalho que é desenvolvido diariamente com as crianças, através da exposição dos produtos das atividades desenvolvidas. Com a equipa educativa, para além de uma relação de respeito, colaboração e partilha, estabeleci participar ativamente. As intencionalidades definidas foram concretizadas sempre de forma responsiva para com as crianças, com as famílias e equipa educativa.

O capítulo que, diz respeito à Problemática emergente, “Uma história por dia, não sabes o bem que te fazia – Os benefícios da inclusão das histórias na rotina diária de uma sala de jardim de infância.”, após uma revisão da literatura sobre o tema apresentam-se os roteiros metodológico e ético, nos quais se apresenta a temática, as questões e os objetivos da investigação, ainda a natureza e o âmbito do estudo, os participantes do

mesmo e por fim as técnicas de recolha e análise de dados. Ainda serão apresentados e discutidos os resultados obtidos na investigação, analisando-se a relação entre a leitura diária de histórias e o desenvolvimento das crianças, a influência dos livros trazidos de casa e a perceção dos diferentes intervenientes sobre a prática da leitura de histórias.

No sexto capítulo realiza-se uma reflexão sobre o percurso realizado ao longo da prática profissional supervisionada em Creche e Jardim de Infância e como me caracterizo enquanto futura educadora de infância.

De seguida, encontram-se as considerações finais em que reflito sobre todo o processo de trabalho até à concretização deste relatório, no qual são também identificadas as dimensões mais significativas da aprendizagem ao longo da PPS II.

Posteriormente, as Referências Bibliográficas, nas quais apresento todos os autores citados ao longo da realização do relatório, com destaque para Abramovich (2009), Costa e Ribeiro (2018), Medeiros e Anjos (s. d.), Rigolet (2009), Tarouca e Pires (2011), Veloso (2003), entre outros, seguindo as normas da APA da 7ª Edição. Por fim encontram-se os Anexos, como complementos ao trabalho apresentado ao longo deste relatório.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo é apresentada a caracterização para a ação educativa, nomeadamente a caracterização do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das suas respetivas famílias. Estas caracterizações foram possíveis ser feitas através da: (i) observação participante; (ii) notas de campo e (iii) consulta documental.

2.1. O Meio

A Organização Socioeducativa localiza-se numa freguesia do concelho de Lisboa. Segundo as informações recolhidas no site do Instituto Nacional de Estatística, através da consulta aos censos de 2021, esta freguesia do município de Lisboa, situada na zona Ocidental da capital, com 5,07 Km quadrados de área, tem 13850 habitantes, sendo os habitantes maioritariamente jovens.

Encontra-se numa localização com boas acessibilidades, seja para os transportes privados, seja a nível de transportes públicos, nomeadamente autocarros e elétricos. Está enquadrada numa realidade urbana bastante movimentada.

O meio onde se encontra a instituição beneficia de diversos equipamentos culturais como museus, uma biblioteca¹ municipal, instituições educativas, universidades, comércio, lojas e restaurantes, espaços verdes e outros tipos de serviços de natureza vária. Para além da relação com o meio próximo, as crianças fazem outro tipo de saídas, usando meios de transporte da instituição, nomeadamente visitas de estudo e eventos² tal como se pode evidenciar nas notas de campo aqui em nota de rodapé n.º 1 e 2, como também realiza saídas à praia, no mês de julho.

2.2. Contexto Socioeducativo

A Organização Socioeducativa é um estabelecimento de natureza privada, que abrange: Creche (dos 4 meses aos 3 anos); Jardim de Infância (dos 3 aos 6 anos); 1º ciclo do Ensino Básico; 2º ciclo de Ensino Básico.

¹ Nota de campo do dia 23 de outubro de 2024: Visita à Biblioteca, “A biblioteca municipal é próxima da instituição, a uma distância de aproximadamente de 350 metros, pelo que não houve necessidade de irem nas carrinhas da instituição, fizeram a deslocação a pé...”.

² Para além da visita à biblioteca, mencionada em nota de rodapé n.º 1, de acordo com a nota de campo do dia 17 de outubro de 2024: “... grupo de crianças foi na manhã de hoje ao teatro Politeama assistir ao espetáculo *A Bela e o Monstro* – O Musical, versão original de Filipe La Féria.”. Ainda no que respeita a saídas para o exterior, pode constatar-se nas notas de campo do dia 8 de novembro de 2024: “... grupo de crianças foi, na manhã de hoje, ao Museu da Música Mecânica... fica localizado numa quinta em Pinhal Novo...”.

Assume-se como uma Organização Socioeducativa católica, tratando-se de uma Fundação, fundada em 1945, com origem num desejo da sua fundadora, licenciada em Matemática, pela Faculdade de Ciências de Lisboa, tendo feito, posteriormente, o Curso da Escola João de Deus com um objetivo muito concreto: criar a sua própria escola. Começou com apenas uma aluna e uma educadora, sendo também a diretora. Atualmente, a gestão permanece na família da fundadora, seguindo a sua visão de um ensino exigente e de qualidade para o desenvolvimento integral das crianças.

Desde 2023, a instituição integra o grupo “Project To Be”³, que engloba 6 colégios. Esta integração proporcionou uma maior cooperação entre os colégios, oportunidades para conhecer outras abordagens de trabalho e uma maior autonomia pedagógica. Com esta integração no grupo “Project To Be”, durante o ano letivo 2024/2025, a instituição alcançou um marco importante com o início das obras de ampliação e reabilitação das infraestruturas, visando corresponder à excelência do Projeto Educativo, sendo que esta obra teve início no mês de agosto de 2024, começando a intervenção no refeitório.

De acordo com informação recolhida no site da Organização Socioeducativa, esta pratica o que a fundadora idealizou, como também procura, através do processo de ensino e aprendizagem, desenvolver a capacidade de raciocínio próprio, despertando nas crianças uma atitude crítica, ajudando assim as mesmas a pensar, refletir, analisar e questionar. Também proporciona atividades destinadas à sensibilização para a conservação da natureza e do meio ambiente.

Segundo o site da Organização Socioeducativa, esta baseia-se em valores católicos, que fundamentam a sua atividade educacional na pessoa de Jesus Cristo e na sua mensagem. Considerando a Organização Socioeducativa como valores “eternos e imutáveis”: Verdade, Justiça e Paz. A instituição tem como princípio orientador iniciar as crianças/alunos/as, nas atividades da pastoral, na formação religiosa e na vivência católica e litúrgica, promovendo a fé em toda a comunidade educativa. O objetivo é

³ “O Project To Be é uma equipa de colégios (...) todos em conjunto, colaborativamente, desenvolvem um trabalho para dar uma melhor Educação às crianças, para ter mais impacto nas nossas comunidades e para proporcionar oportunidades de aprendizagem aos nossos colaboradores.” (João Diogo Stoffel, Diretor Geral). Informação do site da empresa, disponível em <https://projecttobe.com/project-to-be/> consultado a 16.03.2025.

orientar as crianças para uma autonomia responsável, incentivando o desenvolvimento das virtudes humanas.

De acordo com a informação retirada do site da Organização Socioeducativa, no que diz respeito às valências de Creche e Pré-Escolar, a instituição define anualmente um tema à volta do qual se desenvolvem uma série de capacidades e competências. Assim, as ofertas educativas para ambas as valências têm atividades regulares nas áreas: (i) Formação Pessoal e Social; (ii) Educação e Comunicação; (iii) Conhecimento do Mundo; (iv) Inglês; (v) Expressão Musical; (vi) Expressão Físico-motora. A valência de Pré-Escolar para além das disciplinas já referidas, tem também como oferta educativa (vii) Tecnologias da Informação e Comunicação e (viii) Educação Moral e Religiosa Católica.

É importante referir que a instituição engloba uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (E.M.A.E.I), implementando medidas de apoio à aprendizagem e ao sucesso escolar (Art. 12.º e 13.º do Decreto-Lei n.º 54/2018; citado pelo Projeto Educativo, 2022/2025).

No que concerne o espaço da instituição, esta é constituída por dois edifícios que se localizam na mesma rua e que têm como ponto de ligação os espaços exteriores⁴. O edifício n.º 49, sendo um espaço mais antigo, e está destinado às valências de creche e de pré-escolar. O edifício n.º 25 é um espaço mais recente e destina-se ao 1.º e 2.º Ciclos do ensino básico.

Quanto ao exterior, este é organizado de acordo com as diferentes faixas etárias, garantindo segurança e adequação às necessidades das crianças. O rés do chão do edifício 49 dá acesso ao ginásio e aos recreios da Creche e de Pré-Escolar. Os alunos do 1.º e 2.º ano do Ensino Básico ocupam o recreio do edifício 49, apesar de terem aulas no edifício 25. Neste espaço há ainda um recinto amplo com bancadas, utilizado para Educação Física e recreio.

2.3. Equipa Educativa

A equipa pedagógica da sala de atividades da Preparação A, na qual decorre a minha prática, é composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Para

⁴ Nota de campo do dia 29 de outubro de 2024: “no entanto, acaba 10 min antes para as crianças terem tempo para a deslocação para o edifício 25, para terem TIC, esta deslocação é realizada pelos espaços exteriores, sendo estes os recreios das diferentes valências.”

além dos dois elementos referidos, também colaboram com a educadora: as professoras de Expressão Musical, de Tecnologias da Informação e Comunicação e de inglês, os professores de Expressão Físico Motora e de Educação Moral e Religiosa Católica, bem como a educadora de Educação Especial e uma psicóloga.

No que concerne à formação na área da Educação de Infância, através de uma entrevista semiestruturada (cf. Anexo D. Tabela 8) realizada à educadora cooperante, obtive informações nas quais pude constatar que fez o Bacharelato na ESEI⁵ Maria Ulrich, exercendo funções como educadora de infância há 30 anos, sempre na valência de Pré-escolar, estando na atual Organização Socioeducativa há 27 anos.

Quanto à auxiliar de ação educativa, em conversa com a mesma recolhi a informação de que está na área da educação desde 2016. Na instituição está pelo segundo ano a exercer funções na valência de Pré-Escolar.

No decorrer da observação foi possível perceber que existe um ambiente de respeito, partilha, comunicação, cooperação e entreajuda entre a equipa educativa, o mesmo é notório com a equipa educativa da Preparação B. Apesar de duas salas e duas equipas educativas diferentes é proporcionado o mesmo ambiente cooperativo e respeitoso, através de muita comunicação e entreajuda. Demonstrem ter uma boa relação e interação com as crianças, tentando sempre atuar com elas da melhor maneira possível. O diálogo e a organização conjunta das atividades e rotinas estimulam o espírito de equipa entre os adultos de referência desta sala e o empenho em fazer mais e melhor reforçam a equipa.

2.4. Ambiente Educativo

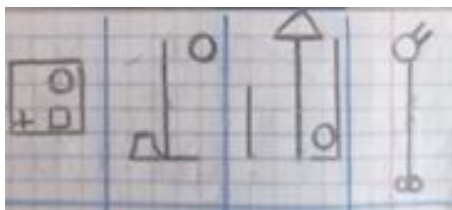
Segundo informação obtida no Projeto Educativo da organização socioeducativa, a oferta educativa para a valência de Pré-Escolar segue os objetivos globais pedagógicos definidos nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016). A partir deste documento, cada educadora, em colaboração com a restante equipa educativa, constrói e gere o currículo mais adequado a cada grupo, liderando um tema anual para desenvolver competências e ampliar o conhecimento das crianças acerca do mundo que as rodeia.

⁵ Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Nos grupos da “Preparação”, sendo estes destinados a crianças com 5 anos, sendo que existem crianças a completar os 5 anos de idade até dezembro do ano civil em que entram, neste caso 2024, como crianças a completarem os 6 anos de idade no ano 2025. Estes grupos têm o seu foco na iniciação, através do “Método⁶” da aprendizagem à escrita/leitura, baseado no Método Global e com influências do Método João de Deus (Moller, 2009), (cf. Anexo B. “Descrição do Método”).

Nos dias em que a educadora põe em prática o “Método” com as crianças, estas são divididas por dois grupos⁷, o grupo que está com a educadora na sala de atividades realiza o “Jogo do Tapa-Tapinha” (cf. Anexo B. “Descrição do Método”(3.º parágrafo)), um exercício de memória visual e reprodução gráfica⁸, cada criança tem um caderno específico, em que as folhas estão divididas em duas partes iguais, em cada dia do “Método” são desenhadas 4 figuras, cada uma numa parte da folha (duas partes iguais na frente e duas partes iguais no verso da folha).

Figura 1 “Jogo do Tapa-Tapinha.”.



Nota. Figura realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Ainda quanto ao “Método”, quando termina o “Jogo do Tapa-Tapinha”, sendo que este jogo ou frase tem a duração de várias semanas, em períodos de aproximadamente 1h30, duas vezes por semana⁹, inicia-se ainda no primeiro semestre a estimulação da leitura e escrita, esta proposta às crianças tem um processo relacionado com dezoito

⁶ Na organização socioeducativa em questão, a iniciação à escrita e à leitura, bem como outras atividades são realizadas através de uma metodologia própria, que será descrita mais adiante e que é designada apenas por “Método”. Esta prática por parte da educadora com as crianças, é das atividades mais formais que o grupo tem, estando o espaço organizado como “Sala de aula tradicional”.

⁷ Nota de campo do dia 22 de outubro de 2024: “Tapa-Tapinha tapou.”, é o dia de Método de acordo com o horário de sala. A educadora fala com as crianças sobre o que vão fazer na sala polivalente. O grupo de crianças é dividido, metade fica com a educadora, as restantes crianças, a outra metade do grupo vai com a auxiliar para a sala polivalente.”.

⁸ Nota de campo do dia 15 de outubro de 2024: “A educadora, à medida que vai desenhando, vai referindo o que desenha e a posição em que se encontra: “... Um traço, em baixo um tracinho com um círculo, do mesmo tamanho outro traço com um círculo em cima e depois ao lado um tracinho pequenino... Tapa-tapinha!” e as crianças em coro dizem “Tapou.”, novamente as crianças desenhavam, recorrendo à memória visual no caderno, o que a educadora desenhava no quadro...”.

⁹ Nota de campo do dia 11 de outubro 2024: “Às terças-feiras e quintas-feiras o grupo de crianças é dividido ficando metade do grupo com a educadora na sala de atividades, outra metade do grupo de crianças fica com a auxiliar na sala polivalente, a meio do tempo fazem a troca...”.

palavras¹⁰ pré-selecionadas, existindo para cada palavra uma proposta diversificada de atividade a ser realizada pelas crianças com a família em casa, posteriormente as crianças apresentam a sua palavra ao grande grupo.

Para além do “Método”, a educadora promove o desenvolvimento da linguagem oral, comunicação, vocabulário e competências sociais através de reuniões em grande grupo e da “Hora do Conto”, incentivando o gosto pelas histórias. São também realizadas atividades de matemática, artes visuais, também são proporcionadas atividades no âmbito da motricidade fina e da motricidade global.

De acordo com informação por parte da educadora cooperante, as educadoras de cada sala da valência de Pré-Escolar utilizam a aplicação *Childdiary*¹¹, sendo responsáveis pela atualização da mesma, tanto para comunicar com os Encarregados de Educação, como para registar momentos mais específicos da rotina diária das crianças, bem como as aprendizagens adquiridas. Estes registos apoiam o planeamento individual e a avaliação das crianças durante o ano letivo.

Importa ainda referir, segundo informação da educadora através de uma entrevista semiestruturada, que a equipa docente se reúne semestralmente com a coordenação e com a direção da Organização Socioeducativa, com o objetivo de avaliarem estratégias e metodologias, assim como necessidades do grupo e de cada criança de forma mais individual. São também realizadas reuniões de educadoras com a coordenadora, de modo a aferir necessidades e ou dificuldades, ou ainda definir procedimentos. Acrescem as reuniões dos pares de educadoras da “Preparação”, para discutir e planear, estas reuniões entre pares que podem ser concretizadas sempre que sentirem necessidade de o fazer.

2.4.1. O espaço

A seguir, descrevo o espaço da sala de atividades da valência de Pré-Escolar onde estou a realizar a minha Prática Profissional Supervisionada II.

A sala de atividades da Preparação A situa-se no 3.º andar do edifício n.º 49 e integra um hall de entrada (cf. Anexo A. Figura 6), uma sala para as educadoras se

¹⁰ Nota de campo do dia 13 de novembro de 2024: “... 18 palavras tendo em conta o Método da escola no que diz respeito à iniciação à leitura na Preparação, sendo estas palavras: Pai; Mãe; Casa; Jesus; Mata; Cão; Escola; Gato; Rapazes; Bola; Meninas; Avós Amiga; Jardim; Árvores; Flores; Lápis; Passarinhos.”

¹¹ A *Childdiary* é uma aplicação para profissionais de Educação de Infância, que facilita a documentação exigida pelas tutelas numa inspeção, como também agiliza a comunicação com as famílias.

reunirem, outra sala de atividades para a Preparação B e um corredor com cabides organizados por grupo de sala¹²(cf. Anexo A. Figura 7). Este mesmo corredor dá acesso a duas salas: uma delas é destinada à realização de terapias das crianças e atividades extracurriculares, como o *Ballet*, e outra, a sala polivalente (cf. Anexo A. Figura 8), destinada para guardar materiais e para atividades dos grupos da Preparação, como o “Método” e as sessões de inglês, quando o grupo de crianças é dividido¹³. Esta sala, é ampla e bem iluminada, com espaço para movimentações e brincadeiras. Conta com mobiliário essencial, incluindo uma área com tapete e biblioteca, onde as crianças brincam com Legos e jogos.

Quanto à sala de atividades do grupo, há vários armários para guardar materiais e livros, assim que se entra na sala, há um grande armário (cf. Anexo A. Figura 4), no qual a educadora cooperante tem guardados livros de literatura para a infância, aos quais recorre frequentemente para mostrar às crianças e com elas realizar atividades. Nas restantes partes do armário, está guardado material diversificado, e, na parte de cima, um placar, no qual são expostos trabalhos realizados pelas crianças.

Na sala existe ainda um pequeno sofá com almofadas e um outro armário, mais pequeno, no qual se encontram mais livros de literatura para a infância. A este espaço é dado o nome: Área da Biblioteca (cf. Anexo A. Figura 4). Próximo a esta área há um outro armário, onde são guardados materiais da educadora cooperante e jogos diversos acessíveis às crianças, nos momentos de brincadeira, como puzzles, jogos de conteúdos matemáticos, de estímulo à comunicação, diferentes caixas com brinquedos: carros; pista de carros; Legos pequenos; entre outros.

De seguida, apresenta-se a Área da Casinha (cf. Anexo A. Figura 4), esta inclui móveis e brinquedos para jogo simbólico. Junto a esta área encontra-se mais uma caixa de Legos. Encontra-se ainda um quadro magnético, que é utilizado pelas crianças, para desenharem, sobretudo nos tempos de brincadeira livre. É também utilizado pela

¹² Nota de rodapé n.º 4 do dia 1 de outubro de 2024: “Os cabides são fora da sala de atividades, identificados pelo respetivo nome de cada criança...”.

¹³ Nota de campo do dia 1 de outubro de 2024: “O grupo é dividido, esta divisão consiste em dois grupos¹³ sendo o grupo A e o grupo B cada um formado por 10 crianças, após esta divisão um grupo fica na sala de atividades com a educadora e o outro grupo vai com a auxiliar para outra sala, esta é a sala polivalente.”. Nota de campo do dia 29 de outubro de 2024: “À tarde, depois do almoço e recreio, as crianças têm sessão de inglês das 14h00 até às 15h00, esta sessão tem a duração de uma hora, mas com o grupo dividido, metade das crianças fica com a professora de inglês na sala de atividades, e outra metade do grupo fica com a educadora na sala da polivalente.”

educadora, para projetar algo, para escrever em momentos em que há necessidade de explicar algo às crianças.¹⁴ Nos dias de Método¹⁵, são expostas no quadro as imagens com as respetivas palavras.

Ao lado do armário com gavetas e lava-louças, no qual são lavados os materiais, encontra-se a Área do Tapete (cf. Anexo A. Figura 4), onde as crianças realizam mais frequentemente as reuniões da manhã e brincadeiras várias. Sobre a Área do Tapete há um placar no qual são expostos diversos trabalhos realizados pelas crianças.

Para além dos placares serem utilizados para expor os trabalhos das crianças, há outras imagens expostas na sala, como por exemplo: imagens representando as quantidades de 0 a 10, imagens de diferentes padrões ou ainda, o calendário dos aniversários. Quando os trabalhos não cabem todos no placar da sala de atividades, a educadora aproveita o placar do hall de entrada para expor as produções das crianças, para que todos os produtos possam ficar expostos, sem exclusões¹⁶.

Quanto ao espaço exterior, este é constituído por: uma casa grande em forma de castelo, com escorrega, canteiros com árvores; uma casinha; três mesas de madeira com bancos; uma casinha de arrumos/lavandaria. O espaço exterior ainda possui um campo de futebol/basquetebol. À volta do campo há bancadas e uma casa-de-banho com três compartimentos e uma sala onde são arrumados materiais para as sessões de Expressão Físico Motora. No entanto, não há áreas protegidas da chuva (cf. Anexo A, figura 10).

Para além da sala de atividades, polivalente, de música, de TIC, no edifício 25¹⁷, e do espaço exterior, o grupo explora também outros espaços da instituição, tais como o ginásio e o refeitório. Este último é amplo, com lavatórios para higienização das mãos antes da refeição e uma sala de refeição, que é constituída por várias mesas, bancos e

¹⁴ Nota de campo do dia 11 de novembro de 2024: "... a palavra Sustentabilidade, para a noção do tamanho da palavra, ... escreve a palavra no quadro e o nome da mesma, o nome da auxiliar e o nome de uma das crianças para comparar tamanho..."

¹⁵ Nota de campo do dia 5 de dezembro de 2024: "... palavra "Jesus", com a mesma escrita, ... coloca a imagem com *Bostik* no cimo do quadro ao lado das imagens/palavras anteriormente colocadas."

¹⁶ Nota de campo do dia 22 de outubro de 2024: "Este placar anteriormente a esta decoração tinha desenhos realizados com formas geométricas... que não couberam no placar da sala de atividades, ou seja, a educadora aproveita todo o espaço disponível."

¹⁷ Nota de campo do dia 5 de novembro de 2024: "...têm TIC, no. ... edifício 25 ... sala de TIC no 4.^a andar."

cadeiras, de madeira. O lanche é realizado na sala de atividades, sendo o espaço previamente preparado¹⁸ (cf. Anexo A. Figura 5.).

2.4.2. O tempo

O dia na valência de Pré-Escolar inicia-se com o acolhimento no recreio a partir das 8h00, podendo ocorrer no ginásio ou no 3.º andar em dias de chuva. No acolhimento é reconhecido o tempo de conforto, de apoio à transição, do reencontro, e de bem-estar, como também de brincar.

Entre as 8h50 e 9h00¹⁹ as crianças sobem para as salas de atividades com as respetivas educadoras e ou auxiliares, de seguida arrumam os seus pertences e vestem os bibes, exceto em dias de Expressão Físico Motora, de seguida vão para as respetivas salas de atividades. Já na sala de atividades, a educadora reúne-se com o grande grupo na área do tapete, normalmente nesta mesma reunião é contada uma história de um livro trazido por alguma criança. À segunda-feira, cada criança refere o que fez no fim de semana. Fala-se sempre do que se vai fazer, no que diz respeito a atividades planeadas pela educadora. No entanto, existem crianças que chegam um pouco depois da reunião de tapete, impossibilitando assim a participação das crianças em questão na partilha neste momento do dia.

Depois da reunião de tapete, perto das 9h20, a educadora orienta as crianças para a realização de atividades ou para brincarem em sala, pois as crianças são sempre divididas no que concerne ao tempo que a educadora tem para as atividades planeadas.

A Preparação A tem um horário específico (cf. Anexo A. Figura 9), por vezes sofre algumas alterações. As crianças têm atividades orientadas pela educadora, e tempos de atividades orientadas por outros profissionais como: (i) Educação Moral e Religiosa Católica, à segunda-feira das 10h15 às 11h00²⁰; (ii) Inglês, diariamente com sessões de meia hora; (iii) Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), à terça-feira, das 11h00

¹⁸ Nota de campo da semana de 7 a 11 de outubro de 2024: “... a sala é previamente preparada, ou seja, as mesas separadas e o espaço organizado para o lanche. A auxiliar de sala vai buscar o lanche ao refeitório, ... a auxiliar, com o auxílio da educadora, prepara o lanche das crianças e realizam a distribuição do mesmo por criança.”

¹⁹ Nota de campo do dia 10 de outubro de 2024: “... refere à educadora ter lido no acolhimento antes de irem para a sala de atividades (recreio: 8h00/9h00).”

²⁰ Nota de campo do dia 14 de outubro de 2024: “... a sessão de Religião Moral e Religiosa Católica a iniciar às 10h15... foi no recreio e terminou às 11h00.”. Nota de campo do dia 25 de novembro de 2024: “... sessão de E.M.R.C, tendo esta início às 10h15 e duração de 45 min.”.

às 11h45²¹; (iv) Expressão Musical, com a duração de 45 min, segunda-feira à tarde, quarta-feira de manhã²² e quinta-feira à tarde; (v) Expressão Físico Motora, à quarta-feira e sexta-feira, no período da tarde, também com a duração de 45 min. Para além destas atividades, as crianças ainda têm, à sexta-feira, um período de 45 minutos de uma sessão intitulada por “Competências”, dada pela psicóloga e/ou educadora de educação especial da instituição²³. À terça-feira e quinta-feira as crianças têm Método, das 9h30 às 11h00, este momento é com a educadora, sendo com o grupo dividido.

Para além de atividades com orientação por parte do adulto, algumas crianças do grupo frequentam as atividades extracurriculares no período da tarde: (i) *Ballet*, às terças e quintas-feiras; (ii) a Natação, às terças-feiras²⁴ fora da escola, tendo as crianças dois adultos responsáveis a acompanhá-las, a deslocação é feita de carrinha; (iii) Minigym, às quartas-feiras e sextas-feiras; (iv) Taekwondo, às segundas-feiras.

O almoço ocorre às 12h00, seguido de recreio até às 13h50/14h00. À tarde, continuam as atividades planeadas. O lanche é servido na sala entre as 15h15 e as 15h30, terminando por volta das 16h00/16h10, à hora que vão brincar para o recreio, exceto em dias de chuva, quando permanecem na sala. As crianças vão saindo da instituição das 16h00 até às 18h00, sendo que, a maioria das crianças sai até às 17h30.

2.5. O Grupo de Crianças

A sala de Preparação A da valência de Pré-Escolar é composta por 20 crianças, sendo dez do sexo feminino e dez crianças do sexo masculino, todas nascidas entre fevereiro e novembro de 2019, tendo 5 anos de idade, ou a completar os 5 anos até dezembro do ano 2024. A criança mais nova do grupo completou 5 anos em novembro e a mais velha completou 6 anos em fevereiro, o que indica um grupo relativamente homogéneo (cf. Anexo B, Tabela 1). Além disso, todas as crianças do grupo possuem nacionalidade portuguesa.

²¹Nota de campo dia 1 de outubro de 2024: “A aula de TIC tem a duração de 45 min, terminando assim, às 11h45.”

²² Nota de campo do dia 16 de outubro de 2024: “e foram para a sala de música ter com a professora para terem sessão de Expressão musical. A sala fica no primeiro andar e tem a duração de 45 min (11h00/11h45).”

²³ Nota de campo do dia 11 de outubro de 2024: “Perto das 10h30 as crianças arrumam a sala, pois vão ter sessão de “Competências.”, esta sessão é concretizada com a psicóloga da escola, tendo a duração de aproximadamente de uma hora.”

²⁴ Nota de campo n.º 7 do dia 1 de outubro de 2024: “A natação é realizada no exterior da instituição, as crianças são acompanhadas pela condutora e duas auxiliares escaladas semanalmente para este efeito, acompanhado assim as crianças inscritas na natação, estando um total 20 crianças de Pré-Escolar a frequentar a natação.”

No que concerne ao contexto familiar, três crianças são filhas únicas, duas têm 3 ou mais irmãos/ãs e as restantes crianças têm 1 ou 2 irmãos/ãs (cf. Anexo B, Tabela 1).

Em conversa com a educadora, no que diz respeito ao percurso institucional das crianças, estas vêm juntas do ano letivo passado para o atual na sala de Preparação, exceto três crianças recém-chegadas de outras instituições,²⁵ duas meninas e um menino, sendo este menino o mais novo do grupo de crianças. As crianças recém-chegadas tiveram uma boa adaptação, tanto na rotina como nos diferentes espaços, e foram criando facilmente uma relação tanto com a educadora cooperante como com a auxiliar da sala e com as restantes crianças do grupo. As restantes crianças foram-se adaptando também com facilidade aos novos espaços e adultos do contexto socioeducativo, tendo em conta que a auxiliar de sala era nova para o grupo.

De acordo com a informação da educadora cooperante, duas crianças do grupo, uma menina e um menino, estão a ser acompanhadas pela equipa da E.M.A.E.I., recebendo apoio da educadora de educação especial e da terapeuta da fala.

De forma geral, o grupo de crianças é autónomo nas rotinas, embora uma menina necessite de mais auxílio por parte do adulto. Por outro lado, é um grupo que solicita frequentemente a atenção dos adultos, sobretudo para serem aconchegados na chegada à instituição e na resolução de conflitos, pois é ainda observável a existência de alguns momentos de conflitos²⁶ entre as crianças, tanto nas brincadeiras como em momentos da rotina, os quais não são capazes de resolver sozinhas, sendo necessária a intervenção do adulto para a sua resolução. Contudo, esta é uma situação bastante normal nestas idades, pois segundo Brazelton (2007) todas as crianças se arrelham umas às outras e zangam-se umas com as outras. Porém, ao mesmo tempo é um grupo de crianças bastante afetuoso, já que facilmente dão abraços e carícias, tanto aos seus pares como aos adultos.

As crianças do grupo são, na sua maioria, muito dinâmicas e muito expansivas, manifestam uma grande vontade em participar nas atividades propostas pela educadora,

²⁵ Nota de campo do dia 30 de setembro de 2024: “A educadora disse que o grupo já vem junto desde o ano letivo passado exceto a AG, HS e a IF, que são novos na Organização Socioeducativa.”

²⁶ Nota de campo do dia 30 de outubro de 2024: “Na reunião da manhã no tapete, a educadora conversou com as crianças sobre o que aconteceu ao PH no dia anterior, no recreio da tarde, pois este partiu o braço. O objetivo desta conversa foi sensibilizar as crianças para a importância de evitar brincadeiras agressivas, como empurrões e lutas. Além disso, reforçou que, mesmo em momentos de desentendimento, não devem recorrer à violência física, algo que tem sido recorrente, sobretudo entre os meninos.”

bem como em ajudar em momentos de rotina e manutenção dos espaços e materiais. É um grupo de crianças que demonstra bastante curiosidade no que terá de fazer, do porquê de ter de fazer, como também mostra interesse em participar em atividades orientadas, tendo uma participação entusiástica, nomeadamente nas Expressões Artísticas, como também revelam interesse na parte da comunicação, pois são crianças que gostam de partilhar informação sobre as suas descobertas e conhecimentos, demonstrando também um interesse por tópicos ligados ao domínio da matemática. No entanto, há uma criança, do sexo masculino, que apresenta mais dificuldade na prática das atividades propostas pela educadora.

Quanto à Expressão Físico-motora as crianças também demonstram um grande entusiasmo com as sessões, no entanto uma das crianças do sexo feminino apresenta mais dificuldade a nível da motricidade global, apresentando assim mais dificuldades motoras, demonstrando até algum desinteresse por estas sessões. É um grupo que gosta imenso de ouvir histórias, algumas crianças diariamente trazem livros de casa para que a equipa educativa da sala leia. Por vezes demonstram interesse em ouvir mais do que uma história,²⁷ para além de ouvirem histórias, gostam de explorar livros bem como de simular que estão a ler a história de um livro para os seus pares.

Figura 2 As crianças, na sala de atividades a "lerem" histórias umas às outras.



Nota. Imagem captada no âmbito do relatório da PPS II.

No que diz respeito aos momentos de brincadeira, as crianças recorrem mais a brinquedos como: (i) Legos; (ii) pista de carros; (iii) *puzzles*; (iv) diferentes jogos, tanto de matemática como de comunicação oral, jogos em que mostram uma imagem e contam

²⁷Nota de campo do dia 19 de dezembro de 2024: "... a educadora, leu duas histórias às crianças, a pedido das mesmas, sendo estas: *Impossível* (Sobral, 2018), trazido pelo PH; *Trincas – O monstro dos livros* (Yarlett, 2016), este foi trazido pelo VA...".

uma história ou descrevem a imagem. Recorrem muito à área da casinha e à área da biblioteca, gostam de desenhar, tanto no quadro como à mesa de atividades.

Nos momentos de brincadeira, as crianças demonstram uma grande autonomia no que querem usar para brincar, como no espaço que pretendem ocupar, tendo em conta que não há limitações no espaço no que diz respeito a brincarem. É um grupo de crianças em que muitas delas brincam frequentemente em pequenos grupos, no entanto uma criança recorre muito a brincadeiras sozinha.²⁸ Algumas crianças variam muito o tipo de brincadeira em espaços de tempo curtos. Ainda sobre as brincadeiras é um grupo de crianças que demonstra gostar muito de trazer brinquedos de casa, e partilhar informação sobre o brinquedo trazido²⁹, normalmente partilham o brinquedo com os pares, quando isso não acontece, geram-se conflitos, mas facilmente são solucionados com a intervenção do adulto, falando da importância da partilha, facilmente percebem que se partilharem é a melhor solução para evitar os conflitos.

Na hora da refeição, a maioria das crianças demonstra uma grande autonomia para comer, algumas delas precisam que o adulto chame a atenção para que almoce, pois, distraem-se imenso na conversa com os pares.

Importa ainda referir que no grupo existem algumas crianças que chegam tarde à instituição, o que pode afetar a participação nos momentos iniciais da rotina, como a leitura de histórias e a explicação do plano do dia. A pesquisa sobre os locais de residência indica a possibilidade de os atrasos poderem estar relacionados com a distância de casa à instituição (cf. Anexo B, Tabela 2).

2.6. As Famílias

Relativamente a informações sobre as famílias, não foi possível ter acesso a grande diversidade de informação devido ao regime de proteção dos dados seguido pela

²⁸ Nota de campo do dia 2 de outubro de 2024: “Um pouco mais afastada, sozinha, estava a LS a ver as ilustrações de um livro da biblioteca.”. Nota de campo do dia 18 de novembro de 2024: “A TM e a LD foram para a área da biblioteca, a LD conta a história da Cinderela, como se estivesse a ler o livro à TM, a LS, também estava na área da biblioteca, mas a ver um livro sozinha.” ... “A LS, sentou-se à mesa com os Legos pequenos a realizar construções.”

²⁹ Nota de campo do dia 10 de dezembro de 2024: “... o VA, manifestou entusiasmo em partilhar informação sobre o brinquedo que trouxe de casa, nessa sequência questionei se o queria mostrar e falar sobre o brinquedo para o grupo, ele mostrou-se contente sorrindo, ... apresentou o seu brinquedo ao restante grupo, mostrando-se muito entusiasmado com o brinquedo, pareceu ser um brinquedo muito especial para o VA. O VA, disse: “É uma marioneta de um pintor alentejano.”, ...”.

instituição. Não foi possível obter informações referentes a idades, habilitações académicas e profissões de alguns familiares. No entanto, devido à informação sobre as profissões, podemos deduzir que a maioria tenha pelo menos licenciatura.

Considerando as idades é um grupo de pais/mães que se encontra numa faixa etária entre os 32 e os 48 anos, sendo a mais nova uma mãe com 32 anos, e o mais velho um pai com 48 anos. Quanto às profissões, estas variam, sendo a mais repetida diretor/a. (cf. Anexo B, Tabela 3). Tendo em conta as profissões, podemos considerar que o grupo de famílias está inserido numa classe económica média/alta.

Considerando o agregado familiar, sobressai como traço unitário que as crianças, à exceção de uma, vivem com os pais. Entre as vinte famílias, duas delas apresentam uma estrutura de três membros no agregado familiar, composta pelo casal e por um/a filho/a. Oito das famílias têm quatro filhos/as, sete famílias têm mais de dois filhos/as, apresentando assim um agregado com mais de quatro pessoas, sendo que numa das famílias a progenitora encontra-se à espera da terceira filha. No entanto três das famílias, encontram-se separadas tendo uma das famílias duas meninas, uma das famílias uma menina e a terceira família três filhos/as. (cf. Anexo B, Tabela 3).

No contexto educativo, as famílias são incentivadas a participar na vida educativa das crianças. Sempre que possível, reúnem-se para celebrar aniversários da respetiva criança³⁰, e envolvem-se em atividades pedagógicas, participando assim no desenvolvimento das crianças³¹. A comunicação entre a família e a equipa educativa é essencial para criar um ambiente de confiança e colaboração, permitindo um desenvolvimento mais integrado das crianças.

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), a colaboração com as famílias é essencial para a aprendizagem das crianças. Também Carvalho e Portugal (2017) destacam a importância de uma relação bidirecional, baseada na partilha e na reciprocidade entre família e escola.

³⁰ Nota de campo do dia 18 de novembro de 2024: “A educadora, informou que os pais do HS vinham a seguir ao almoço, ao recreio cantar os parabéns ...”.

³¹ Nota de campo do dia 13 de novembro de 2024: “... a educadora lê a palavra em questão e refere qual a atividade proposta em relação à mesma e explica às crianças que irão realizar essa proposta com a família em casa, para depois apresentar às restantes crianças do grupo na data destinada para este efeito, referindo quem vai ser a primeira criança a apresentar e quando.”. Nota de campo do dia 21 de novembro de 2024: “... personagem do presépio, pois as crianças iam ter como tarefa para realizar com as famílias em casa uma personagem do presépio... decorar o piso ... de forma a ter o presépio coletivo ...”.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo apresentam-se as intenções que orientaram a minha ação, bem como a análise ao planeamento realizado, as estratégias, os objetivos, os recursos humanos e os materiais utilizados e ainda a avaliação feita.

3.1. Intenções para a ação

De acordo com Portugal e Laevers (2018), o processo de atenção à experiência vivida pela criança: a implicação e o bem-estar emocional, são duas dimensões que ganharam um amplo reconhecimento, refletindo-se na forma como as crianças se desenvolvem e aprendem num ambiente de relação social e afetiva. Neste sentido, enquanto futura profissional na área da docência, é meu dever adotar uma atitude crítica e reflexiva no que respeita às minhas intencionalidades educativas, de modo a orientar a minha ação para um caminho de sucesso. Para tal, foram definidas as intenções pedagógicas relativamente às crianças, às famílias e à equipa educativa.

3.1.1. Com as crianças

Para primeira intenção pretendi: **estabelecer uma relação de confiança e segurança com as crianças**. Ao criar um ambiente acolhedor e uma relação de confiança, as crianças poderão mais facilmente desenvolver um sentido de identidade e compreender melhor o mundo físico e social que as rodeia, (Araújo, 2013, in Formosinho & Araújo). Considero que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças são muito influenciados pela proximidade e pela relação afetiva que estabelecem com o adulto, não apenas através de contacto físico, mas também através da atenção, dedicação e até da cumplicidade de um simples olhar.

Este foi o ponto de partida para **estabelecer relações responsivas com as crianças**. A responsividade de uma relação implica estar disponível, sempre que possível, para ajudar a criança a encontrar respostas que satisfaçam, de forma adequada, as suas necessidades básicas. Tal como referido por Portugal (2000a), a responsividade é um indicador de qualidade das relações entre o adulto e a criança. Quando a criança vivencia experiências precoces de qualidade, resultantes de relações responsivas, tende a desenvolver uma maior autonomia.

Desta forma, também pretendi **promover a autonomia das crianças**, de forma que as crianças necessitassem cada vez menos da intervenção do adulto, incentivando a organização e a responsabilidade. Momentos como a troca de roupa, pois algumas

crianças estão inscritas em atividades extracurriculares, como *Ballet*, *Taekwondo*, *Minigym* e Natação, o que implica a necessidade de trocarem a farda da instituição pela roupa adequada à atividade, a arrumação dos seus pertences e o vestir o bibe, foram oportunidades para estimular a organização e responsabilidade. Durante a brincadeira e nas atividades propostas, encorajei-as a realizá-las de forma independente, reforçando a confiança nas suas capacidades.

Segundo Portugal (2008), as crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança e que sejam atentas e sensíveis às suas particularidades, para assim, criar espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; deverão ser pessoas de referência na vida das crianças, tanto os familiares como educadores/as.

Os adultos devem possibilitar escolhas dentro de regras e orientações adequadas, promovendo atividades que estimulem a autoestima e a autonomia, sempre com o apoio e a compreensão do adulto.

Foi também minha intenção **promover nas crianças um sentimento de partilha e de respeito pelos seus pares**. O grupo revela alguns momentos de conflito, especialmente na partilha de brinquedos e na exclusão de outras crianças nas brincadeiras. Perante estas situações, procurei encontrar estratégias, recorri ao diálogo, incentivando a partilha e respeito. Também promovi a importância de ouvir o outro sem interrupções, reforçando a escuta atenta e o respeito mútuo.

Pretendi **proporcionar momentos significativos, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças**. Durante a minha prática, procurei sempre criar oportunidades de aprendizagem que iam ao encontro das suas necessidades e preferências. A título de exemplo, refiro que este grupo demonstra um grande interesse por ouvir música, especialmente durante atividades no domínio das artes visuais. Por isso, fiz questão de ter sempre uma coluna disponível para tornar esses momentos mais prazerosos.

Tendo em conta os seus interesses, pretendi promover o desenvolvimento da linguagem oral, abrangendo a comunicação oral e a consciência linguística. Para tal, incentivei o diálogo sobre as histórias lidas pelo adulto e a discussão de atividades realizadas, promovendo as sínteses feitas pelas próprias crianças. A maioria das crianças

demonstram interesse pelos livros e gosto por explorá-los, pelo que procurei proporcionar momentos de ouvirem histórias, como de leitura de histórias pelas próprias crianças recorrendo às ilustrações, proporcionando às crianças que “leiam” ou partilhem o que conhecem sobre determinada obra literária, desenvolvendo a linguagem oral através do diálogo. Além disso, realizamos atividades no âmbito da expressão plástica, uma vez que as crianças se mostram curiosas e mais livres para explorar diferentes materiais desta área. Da mesma forma, promovi atividades relacionadas com o domínio da matemática, pois as crianças demonstram interesse em contagens e na relação entre a adição e a combinação de números. Em suma, propus atividades de diferentes áreas de conteúdo promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Também tencionei **promover cooperação entre pares**, sendo esta, uma das minhas prioridades, constituindo uma estratégia de diferenciação pedagógica que visa fomentar a participação de todas as crianças, tanto nas rotinas, como em momentos mais orientados. Esta é igualmente uma forma de organização que possibilita que as crianças trabalhem em grupo sobre uma determinada temática, permitindo ainda a adaptação dos conteúdos de aprendizagem, articulando-os com o progresso de cada criança.

Como afirma Meirieu (citado por Feyfant, 2016), agrupar as crianças não deve ter como objetivo a estigmatização, mas sim a constituição de grupos com necessidades ou projetos comuns, promovendo a cooperação entre pares (Feyfant, 2016). Uma das situações em que esta intencionalidade educativa se tornou evidente ocorreu no âmbito do projeto que desenvolvi com as crianças – um projeto que surgiu do interesse destas sobre um tópico “As estrelas do céu” – concretizado em diferentes fases, incluindo momentos de pesquisa. Ao planificar a atividade com base na organização de pequenos grupos e em articulação com as próprias crianças, estas sugeriram um determinado tipo de organização, tendo em conta os interesses em comum.

Após conhecer melhor o grupo e os seus interesses, a minha preocupação passou por **respeitar e individualizar a minha prática através de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades de cada criança**.

3.1.2. Com as famílias

Marques et al. (2024) referem que as famílias trazem consigo expectativas, visões educativas e projetos de vida que se articulam com a instituição, promovendo um

processo colaborativo que apoia o bem-estar, a aprendizagem e ao desenvolvimento de cada criança.

Além disso, a construção de uma relação de confiança e abertura com os pais, é fundamental, pois, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), a formação de laços entre a crianças e adultos responsivos é determinante para que esta se sinta segura e motivada a explorar e a aprender com a diversidade que o mundo lhe apresenta.

Assim, desde o início, pretendi **estabelecer uma relação de confiança com as famílias**, reconhecendo-as como um pilar essencial na vida das crianças e, por isso, é fundamental envolvê-las no processo educativo. As famílias confiam diariamente os seus filhos aos profissionais de educação, e, para tal, considero que é indispensável que sintam confiança nesses profissionais. Assim, procurei sempre estabelecer uma relação de proximidade com as famílias, transmitindo-lhes confiança ao mostrar que irei cuidar bem das suas crianças, como também procurei aproveitar a partilha de conhecimentos que as famílias fazem sobre os seus filhos para melhor os conhecer.

Por outro lado, compreendi a importância de **acolher e estar disponível para os familiares**, reconhecendo que cada família é um contexto único. Assim, procurei também **desenvolver a minha capacidade de compreensão e empatia com as famílias** colocando-me, por diversas vezes, no lugar das mesmas.

Ao longo da minha prática, tenho vindo a observar as novas aquisições e conquistas das crianças, que, muitas vezes, as famílias não têm oportunidade de presenciar. Por este motivo, assumi como intenção **partilhar com as famílias experiências do dia a dia das crianças**, permitindo-lhes acompanhar as suas descobertas e progressos e fazer parte do processo educativo. Nesta perspetiva, é também essencial reconhecer que cada família, tal como cada criança, tem as suas especificidades, pelo que as relações estabelecidas e a comunicação devem ser diferenciadas e ajustadas a cada contexto.

Além disso, considerei fundamental **divulgar o trabalho desenvolvido com as crianças, através da exposição do produto das atividades realizadas**. Para que as famílias pudessem acompanhar o percurso educativo das crianças. Para tal, todo o trabalho realizado com as crianças foi divulgado e/ou exposto à entrada da sala. Além

disso, a educadora cooperante apoia este objetivo, publicando também conteúdos da minha prática com as crianças na aplicação *Childdiary*.

3.1.3. Com a equipa educativa

Estabelecer com a equipa educativa uma relação de respeito, colaboração e partilha. Considero que a existência de uma boa relação entre os membros da equipa educativa é essencial para garantir um ambiente mais harmonioso em torno das crianças. Dessa forma, promove-se uma maior colaboração e partilha entre todos. Este trabalho colaborativo e de partilha é essencial, pois há sempre novas aprendizagens a adquirir enquanto profissionais. Procurei, por isso, estabelecer com a equipa educativa uma relação assente na partilha frequente de conhecimentos e perspetivas, de modo a tornar a minha ação pedagógica o mais adequada possível.

Fiz sempre questão de **participar ativamente** e de me envolver em todas as atividades, demonstrando disponibilidade para cooperar em todos os momentos da rotina das crianças. Todo o **processo**, desde a planificação, decorreu de **forma contínua, coesa e articulada**, resultado em grande parte da comunicação eficaz entre toda a equipa educativa.

3.2. Planificação

De acordo com Carvalho e Portugal (2017), após a reflexão sobre o contexto, é fundamental planificar, definindo objetivos a atingir e iniciativas concretas a desenvolver.

Silva et al. (2016) acrescentam que o planeamento deve considerar as intenções educativas, quanto as adaptações necessárias ao grupo de crianças, permitindo flexibilidade para integrar sugestões das crianças e imprevistos que possam enriquecer a aprendizagem.

Deste modo, nas planificações das atividades que me propus a realizar com as crianças descrevi detalhadamente as atividades a desenvolver, as estratégias pedagógicas a adotar, as intenções e objetivos pedagógicos, bem como os recursos humanos e materiais necessários para a sua concretização. Além disso, incluí também a forma como seria realizada a avaliação das atividades. Toda esta documentação foi compilada no meu principal instrumento de trabalho, o Portfólio individual, que por motivos que se prendem com a proteção de dados, não integra este relatório como anexo.

Relativamente às estratégias pedagógicas, às intenções e objetivos definidos, procurei sempre ter em consideração que cada criança é um ser único, com o seu próprio ritmo de aprendizagem. Por esse motivo, a minha intervenção foi orientada para respeitar essa individualidade, tendo igualmente em conta os interesses e necessidades das crianças. Mesmo perante as dificuldades, assegurei-me de as encorajar e demonstra-lhes que eram capazes de superar os desafios, incentivando e elogiando as mesmas.

No que diz respeito aos momentos de realização de atividades, em termos de recursos humanos, procurei garantir a presença de toda a equipa educativa nas atividades, de forma a facilitar a gestão do grupo e assegurar um acompanhamento mais eficaz. Quanto aos recursos materiais, procurei sempre diversificá-los, para estimular a curiosidade e motivação das crianças.

Para realizar a avaliação, baseei-me nos registos regulares, analisando-os minuciosamente e refletindo sobre estes. Deste modo, procurei avaliar a minha ação para compreender se esta ia ao encontro das intencionalidades inicialmente definidas e para perceber vários aspetos: se correu como previsto; o que poderia ter sido melhorado; quais foram as respostas ou sugestões das crianças e, obter *feedback* da equipa educativa.

Todas as atividades realizadas foram pensadas e planeadas antecipadamente e, posteriormente, discutidas com a educadora cooperante, de modo a perceber se poderia ou não avançar e garantir que, logisticamente, decorriam dentro da conformidade. Além disso, as atividades propostas, também eram apresentadas e explicadas às crianças, para garantir que fossem ao encontro dos seus interesses³².

Considero que as planificações realizadas foram essenciais para a minha prática, pois facilitaram a organização e a preparação da minha intervenção, permitindo-me agir com maior segurança e confiança. As reflexões sobre a prática ajudaram-me a identificar e aprimorar aspetos que necessitavam de melhorias.

Tentei dinamizar atividades que abrangessem as diferentes áreas de conteúdo (Área da formação pessoal e social; Área de expressão e comunicação no subdomínio das artes visuais, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, no domínio da

³² Nota de campo do dia 17 de dezembro de 2024: “Reunimos em grande grupo, para falar das ideias sugeridas do que queriam fazer, de modo a planificar e de modo a combinar: O que iam fazer; Quem ia fazer; Quando iam fazer; Que materiais eram precisos; como também falamos das propostas de atividades tanto da minha parte como de algumas das crianças.”.

matemática; Área do conhecimento do mundo). No entanto, tinha a intenção de planejar mais atividades no âmbito do subdomínio do jogo dramático/teatro, mas devido ao tempo e à logística da sala, nem sempre foi possível. Ainda assim, este subdomínio esteve presente, muitas vezes de modo espontâneo.³³

Importa ainda referir a leitura de histórias e a sua exploração, uma vez que estas foram sempre o ponto de partida para as propostas de atividades³⁴ dirigidas às crianças, tendo em conta aos interesses das mesmas, como é possível constatar ao longo do diário de bordo. Além disso, o projeto desenvolvido com o grupo também surgiu a partir da leitura de uma história³⁵

Apesar de um menor foco nos subdomínios da música, da dança, e do jogo dramático, considero que estes estiveram presentes em momentos espontâneos, já o domínio da educação física foi explorado através da brincadeira no espaço exterior.

3.3. Processos de avaliação

De acordo com Carvalho e Portugal (2017), a avaliação contribui para a adequação das práticas, para a reflexão sobre os efeitos da ação educativa, permitindo também tomar decisões informadas de forma que o educador/a recorra ao seu conhecimento profissional em diferentes áreas.

3.3.1. Autoavaliação

Neste ponto, pretendo refletir e avaliar o meu percurso ao longo dos meses em que decorreu a minha prática.

Durante a PPS II, orientei-me por valores como cooperação, responsabilidade, dedicação e persistência. Adotei uma postura de observadora reflexiva, acompanhando o

³³ Nota de campo do dia 23 de janeiro de 2025: Atividade proposta – Brincar ao faz de conta: “... Quando foi a vez da IF, realizar a venda dos bilhetes, esta “incorporou” mesmo a vendedora dizendo: “Boa tarde, o que deseja?”, ao que a criança do outro lado disse “Comprar um bilhete para ir ver a exposição...”.

³⁴ Nota de campo do dia 14 de outubro de 2024: Propus uma atividade referente à estação do ano, Outono, para tal iniciei a atividade pela leitura da história: “Atividade: “O Outono.” (atividade proposta por mim) / leitura da obra: *O ouriço no Outono* (Ulyeva & Parkhaeva (Ilustrador), 2024).”, indo esta atividade ao encontro dos interesses demonstrados por algumas das crianças do grupo de acordo com as notas de campo do dia 9 de outubro de 2024: “O AMS, o VA e o P apanham elementos da natureza e fazem construções com os mesmos. O P, fez uma pulseira com pauzinhos, o VA diz ao AMS: “Tem cuidado, não estragues, o P gosta muito...”; “... entre diversificadas brincadeiras pelas diferentes crianças, o P e o AMS vieram ter comigo e disseram que estavam a limpar o recreio por causa da festa de anos da escola. Fui ver de perto, as crianças estavam a fazer as folhas caídas das árvores de pano, iam passar as folhas por água e depois passavam no muro como se fossem panos de limpeza.”; “O AT e o LRS, apanhavam elementos da natureza que, estavam pelo chão do recreio, nomeadamente pauzinhos e sementes.”.

³⁵ Nota de campo do dia 30 de outubro de 2024: Hora do conto: “A história lida ...: *Aqui estamos nós – Apontamentos para viver no Planeta Terra* (Jeffers, 2018).”.

grupo, moderando conflitos e transmitindo segurança, sempre com a consciência de que cada criança é única e merece ser respeitada, como também procurei compreender e integrar-me na rotina adotada pela educadora cooperante colaborando com a mesma, bem como nas brincadeiras e atividades do grupo, de modo que tanto as crianças como a equipa educativa me vissem como um elemento integrante da mesma.

Também tive como objetivo proporcionar atividades e aprendizagens significativas para as crianças. Para tal, ao planear as atividades, a organização do espaço e dos materiais, tive em consideração os interesses, necessidades e potencialidades das crianças, ajustando a minha ação e adaptando a minha abordagem pedagógica.

Em relação às famílias, respeitei-as da mesma maneira como respeitei as crianças, pois, assim como cada criança deve ser respeitada, a sua família também. Desta forma, procurei ganhar a confiança das famílias, respeitar cada uma delas, ouvir e disponibilizar-me para o que precisassem. A minha proximidade às crianças e às famílias foi acontecendo naturalmente, sem constrangimentos da minha parte, ganhando confiança em mim mesma, nelas e por parte delas. Era importante que as famílias confiassem em mim como adulto presente na sala, em cooperação com a restante equipa educativa, no cuidado e bem-estar das crianças.

A minha maior dificuldade foi, por vezes, sentir-me insegura em relação à tomada de iniciativa perante as propostas da educadora cooperante. No entanto, procurei sempre ultrapassar os meus receios e dificuldades, refletindo e analisando sobre o meu percurso. Tentei aliar os meus conhecimentos teóricos e práticos para a minha ação, e aprender com a equipa educativa, com as famílias e, principalmente, com as crianças, pois acredito que temos sempre algo a aprender, por mais conhecimento que tenhamos.

3.3.2. Avaliação aprofundada de uma criança

Para a avaliação aprofundada de uma criança foi realizado um Portfólio individual de uma das crianças do grupo, seguindo a abordagem de Silva e Craveiro (2014), que destaca a importância de documentar intencional e sistematicamente as aprendizagens, dando “voz” à criança através de diferentes registos, como desenhos, fotografias e observações. Segundo as mesmas autoras, a organização do Portefólio deve ser realizada em parceria entre o/a educador/a e a criança, sendo essencial que esta acompanhe todo o processo, devendo a mesma intervir.

De acordo com Silva e Morais (2021) o/a educador/a inicia este processo, explicando-o à criança e valorizando as suas aprendizagens, utilizando aspetos positivos, com intenção pedagógica.

A participação ativa da criança no seu Portfólio individual foi fundamental. Este encontra-se organizado com base em tarefas relacionadas com as atividades realizadas, registos de observações escritos e fotográficos, e amostras das suas competências na resolução de problemas.

A escolha da criança baseou-se no facto de esta ter sido uma criança que me captou logo a atenção desde o início pela sua personalidade peculiar. No entanto, também representava um desafio, pois era nova no grupo e na Organização Socioeducativa, encontrando-se ainda em fase de adaptação. Desde cedo, demonstrou ser uma criança com o seu próprio ritmo e com necessidade de aprovação por parte do adulto nas diversas rotinas da sala. Isso despertou-me a vontade de estimular a sua autonomia, tornando-a mais independente do adulto e promovendo um melhor desenvolvimento integral da criança. Apesar de ser nova no grupo, adaptou-se bem às novas rotinas da sala de Preparação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, mesmo necessitando de algum tempo para se integrar no novo contexto. A escolha foi feita em colaboração com a educadora cooperante, com consentimento informado dos progenitores (cf. Anexo C. Figura 13) para a realização do Portefólio, bem como para a captação de fotografias e/ou vídeos da mesma e das suas produções.

Assim, o Portfólio individual da criança encontra-se organizado em seis partes: (i) Introdução; (ii) a apresentação da criança através de atividades que exploram a sua identidade e competências pessoais; (iii) registo da participação da criança nas atividades planeadas e livres, incluindo informações sobre como realizou autonomamente as atividades; (iv) Síntese de desenvolvimento, análise do percurso de aprendizagem da criança ao longo da minha PPS II, com base nas áreas de conteúdo, domínios e indicadores de desenvolvimento na valência de pré-escolar descritos por Portugal e Laevers (2018): Áreas de: formação pessoal e social; expressão e comunicação; conhecimento do mundo, (v) considerações finais, e por fim as referências bibliográficas das fontes mencionadas ao longo do Portefólio. Além disso, a estrutura do Portefólio

integra registos fotográficos estratégicos, facilitando a perceção e compreensão da criança.

Ao longo do tempo, foi evidente a evolução da criança. Inicialmente, necessitava de apoio constante do adulto em algumas tarefas, mas gradualmente tornou-se mais autónoma e participativa³⁶. Inicialmente, brincava apenas com uma outra criança do grupo, mas ao longo do tempo começou a envolver-se tanto em diferentes brincadeiras como com as restantes crianças, nomeadamente no recreio³⁷, explorando autonomamente o espaço. Também a participação nas diferentes atividades propostas melhorou progressivamente, demonstrando maior interesse e partilha de conhecimentos sobre as mesmas.

Em suma, a criança demonstrou uma evolução significativa, tornando-se mais autónoma, sociável e participativa. O Portefólio permitiu um acompanhamento mais detalhado do seu progresso e uma maior compreensão das suas necessidades.

3.3.3. Avaliação das intenções

Neste ponto pretendo avaliar a concretização das intenções que defini para a minha prática com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa.

Relativamente às intenções em relação às crianças considero que a primeira, estabelecer **uma relação de confiança e segurança com as crianças**, foi bem-sucedida logo nos primeiros dias. As crianças passaram a ver-me como um elemento da equipa educativa e demonstrei-me sempre disponível para elas³⁸. Estive presente na resolução de conflitos e nas respostas às suas necessidades³⁹. Através da interação e da participação

³⁶ Nota de campo do dia 3 dezembro de 2024: “À tarde, depois do lanche, a IF, quando terminou de lanchar foi buscar a sua mochila com o fato do *Ballet* ... vestiu-se sozinha, mostrando-se orgulhosa, pois disse: “Sofia, consegui vestir.”, eu disse-lhe: “Muito bem, vês que consegues, estiveste muito bem a vestir sozinha. Parabéns.”. a IF ficou feliz. (Tem sido uma melhoria grande, mostrando-se cada vez mais autónoma.)

³⁷ Nota de campo do dia 30 de outubro de 2024: “... fui ter com a IF, que estava sentada com o seu boneco para a convidar a jogar o jogo da macaca, ela aceitou, ao longo do jogo demonstrou dificuldades no que diz respeito ao saltar de uma casa para a outra, como também não ter flexibilidade suficiente para baixar-se e apanhar o objeto que usamos (uma pedrinha pequena).”

³⁸ Nota de campo do dia 10 de outubro de 2024: “... o PH comentou: “Sofia ontem levei duas vacinas, sabias?” “Uma neste braço (aponta para o braço direito), outra aqui (aponta para o braço esquerdo). Eu disse-lhe que temos de levar as vacinas, estas são importantes. Nesta sequência, a MS também referiu que levou há muito tempo também duas vacinas no mesmo dia ... expliquei que as vacinas eram importantes pois eram uma forma de prevenir doenças, estas defendem o nosso corpo...”; Nota de campo do dia 11 de outubro de 2024: “... o recreio, entre diversificadas brincadeiras pelas diferentes crianças o PH e o AMS, vieram ter comigo e disseram que estavam a limpar o recreio por causa da festa de anos da organização socioeducativa. Fui ver de perto, estavam a fazer as folhas de pano, iam passar as folhas por água e depois passavam no muro.”

³⁹ Nota de campo do dia 11 de outubro de 2024: “Ao terminar a sessão, no momento de arrumar o material (lápiz de cor e canetas de feltro), algumas crianças estavam um pouco agitadas por um dos meninos lhes ter riscado as camisolas

em momentos de brincadeira⁴⁰, transmiti-lhes confiança e segurança, tornando-me uma das pessoas a quem as crianças recorriam de imediato. No que diz respeito à segunda intenção, **estabelecer relações responsivas com as crianças**, considero que foi concretizada com sucesso pois, desde o início, correspondi a cada situação de forma adequada e apropriada. Respondi às necessidades das crianças, interagi com as mesmas de forma sensível e calorosa.

Quanto à intenção de **promover a autonomia das crianças**, penso que me esforcei ao máximo para concretizá-la. Ao longo da minha prática, agi de forma que as crianças necessitassem cada vez menos da intervenção do adulto nos vários momentos da rotina, tanto nas brincadeiras, como para arrumarem os brinquedos e na realização de atividades propostas.

Relativamente à intenção de **promover nas crianças um sentimento de partilha/respeito com os seus pares**, considero que esta foi sempre incentivada, tanto nas brincadeiras como nas atividades propostas e na rotina. Esta foi uma das intenções em que observei uma grande evolução, principalmente no respeito pelo tempo de cada criança durante momentos de conversa e na concretização de atividades.

Quanto à intenção de **proporcionar momentos significativos tendo em conta os interesses e necessidades das crianças e de promover cooperação entre pares** considero ambas concretizadas. Sendo crianças interessadas em participar em atividades relacionadas com as diversas áreas de conteúdo, procurei proporcionar-lhes experiências em que os diferentes domínios dessas áreas estivessem presentes. Além disso, para melhor ir ao encontro dos seus interesses⁴¹, foi feita uma indagação sobre as atividades que gostariam de realizar.

com caneta de feltro, também outro menino riscou o desenho de outro menino, comecei por falar com as crianças envolvidas nos “conflitos”, ao perceberem que não estiveram bem uns com os outros pediram desculpas. Para acalmar o grupo recorri a colocar música utilizando telemóvel e coluna, primeiramente solicitei que se sentassem no tapete, de olhos fechado.”; Nota de campo do dia 31 de outubro de 2024: “, o MV, apesar de já ter realizado a sua, pediu-me para fazer uma outra pintura, “Sofia, quero fazer um arco-íris.”. Como demonstrou interesse, deixei-o fazer a pintura que desejava.”.

⁴⁰ Nota de campo do dia 30 de outubro de 2024: “A maioria das crianças estavam a jogar um jogo, mas começaram a chatear-se umas com as outras. Pelo que percebi, algumas crianças não estavam a seguir as regras do jogo. Perguntei-lhes a que estavam a jogar, apesar de já conhecer o jogo. As crianças explicaram-me as regras e as meninas pediram para eu jogar também, por isso juntei-me ao grupo.”.

⁴¹ Nota de campo do dia 5 de novembro de 2024: “... falei com as crianças sobre a obra, porque esta foi escolhida (para além de ter diferentes conteúdos de exploração o MF demonstra interesse nesta coleção de histórias trazendo as diferentes histórias para serem lidas na instituição, as outras crianças do grupo também demonstram curiosidades pelas mesmas, as meninas falam muito de princesas e príncipes) ...”.

Por fim, referente à última intenção, que diz respeito a **respeitar e individualizar a minha prática através de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades de cada criança**, considero que foi alcançada. Fui atenta e sensível a cada criança do grupo, reconhecendo-a como um ser único e respeitei sempre a sua individualidade.

Em relação às famílias, no que diz respeito à primeira intenção de **estabelecer uma relação de confiança com as famílias**, considero que foi concretizada. Da mesma forma que desejava conquistar a confiança das crianças, também queria a dos seus familiares. Assim, empenhei-me para ser reconhecida como parte da equipa educativa, fortalecendo essa relação ao longo da minha prática. **Acolher e estar disponível para os familiares**, bem como **desenvolver a minha capacidade de compreensão e empatia com as famílias** foram intenções concretizadas estando ligadas à relação de confiança.

Quanto à última intenção de **divulgar o trabalho que é desenvolvido com as crianças, através da exposição dos produtos das atividades que vão sendo desenvolvidas**, considero que foi alcançada. Pois para além dos trabalhos terem sido expostos no patamar da sala de atividades⁴², os registos fotográficos das crianças a realizarem as atividades foram partilhados na aplicação *ChildDary* pela educadora cooperante⁴³. No final da minha prática, cada família recebeu um livro elaborado com os trabalhos e registos fotográficos das atividades realizadas pelas crianças. Adicionalmente, foi partilhado um vídeo mais detalhado sobre o projeto desenvolvido com o grupo de crianças, do qual recebi *feedbacks* calorosos. Este vídeo foi igualmente apresentado às crianças⁴⁴, proporcionando um momento significativo de reflexão e partilha sobre as experiências vividas.

Quanto às duas intenções definidas com a equipa educativa, nomeadamente: **estabelecer com a equipa educativa uma relação de respeito, colaboração e partilha, e participar ativamente**, considero que foram concretizadas com empenho.

⁴² Nota de campo do dia 28 de outubro de 2024: "... o hall de entrada no piso da sala de atividades, de forma a criar o canto do Outono."

⁴³ Nota de campo do dia 28 de outubro de 2024: "... apesar de a participação das crianças ao longo da atividade ter sido partilhada por registo fotográfico na aplicação *ChildDiary* com as famílias."

⁴⁴ Nota de campo do dia 27 de janeiro de 2025: "Para marcar o final do projeto, partilhei com as crianças um vídeo com alguns dos momentos decorridos ao longo do mesmo, tendo em conta que algumas crianças nomeadamente: LD; MV; CP; MS; VA; IF; HS; IPB, pediram para enviar fotografias aos pais, referi que este mesmo vídeo ia ser partilhado com as famílias (através da aplicação *ChildDiary*) ...".

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo apresenta e justifica a problemática emergente, contextualizando-a com a caracterização e com as intenções mencionadas anteriormente e fundamentando as propostas de investigação escolhidas com literatura sobre o tema da problemática em questão.

4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática emergente

O tema de investigação deste relatório surge do facto de a sala da Preparação A, na qual estou a realizar a minha PPS II, composta por crianças da faixa etária de 5 anos de idade, demonstrarem um grande interesse por histórias. Diariamente, as crianças trazem livros de casa para a equipa educativa ler em sala, evidenciando assim o seu gosto pela literatura para a infância. Tendo em conta esse interesse e o facto de já ter explorado esta temática na minha investigação na PPS I, considerei pertinente aprofundá-la com este grupo de crianças. Dado o gosto manifestado pelas crianças em ouvir histórias, quis, em primeiro lugar, perceber se era um interesse comum a todo o grupo e de que forma a hora do conto era promovida, de modo a analisar o contributo da leitura diária de histórias.

Além disso, esta investigação revelou-se ainda mais pertinente quando me deparei com a biblioteca da sala de atividades. Curiosamente, apesar do evidente interesse das crianças em ouvir histórias, constatei que estas não recorrem aos livros da biblioteca da sala com o mesmo entusiasmo demonstrado que observei em relação aos livros que diferentes crianças do grupo trazem de casa diariamente. O espaço dispõe de alguns livros, muitos dos quais se encontram danificados, tornando-se assim pouco apelativo para as crianças.

Desta forma, a problemática que me propus a investigar na valência de Pré-Escolar centra-se na análise da presença da leitura de histórias na rotina das crianças, considerando que são elas próprias a trazer os livros de casa para que a educadora os leia. No entanto, considerei essencial compreender também a perceção dos familiares e da educadora cooperante relativamente à importância das histórias e dos livros no quotidiano das crianças, analisando se reconhecem benefícios nesta prática e de que forma podem contribuir para o seu incentivo. Esta análise incide tanto no contexto de sala de atividades, através da promoção de momentos de leitura partilhada, como no ambiente familiar, estimulando hábitos de leitura em casa e reforçando o interesse das crianças. Para além

disso, procurei compreender também a visão da educadora cooperante e das próprias crianças sobre a biblioteca da sala de atividades.

Assim tive em conta as questões que deram origem à problemática, formulando uma proposta de investigação a que dei o título: “Uma História por dia, não sabes o bem que te fazia – Os benefícios da inclusão das histórias na rotina diária de uma sala de Jardim de Infância.”.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. A literatura para a infância

A literatura para a infância é essencial no desenvolvimento das crianças, estimula a imaginação, a criatividade, o pensamento crítico e a formação de valores, para além de o contacto precoce com os livros, contribui ainda para o gosto pela leitura e para a construção de uma cidadania consistente. De seguida, é apresentada, com base em diversos autores, a importância do contacto com os livros desde cedo, destacando a sua influência.

De acordo com Coelho (2000), a literatura para a infância é arte, sendo um fenómeno de criatividade, pois, através da palavra, representa-se o mundo, o ser humano e a vida. Funde os sonhos com a vida prática, o imaginário com o real, explorando a realização possível e impossível das ideias.

Já Massoni (2018) destaca que a infância é uma fase em que a curiosidade e a vontade de explorar o mundo estão especialmente presentes, sendo neste período, o contacto com a leitura determinante para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Mallmann (2011) reforça que a literatura para a infância é um recurso fundamental e significativo para a formação do indivíduo e de um leitor crítico, também pode contribuir para o desenvolvimento de valores morais. Assim, o recurso à literatura desde a infância proporcionará ao leitor oportunidades para se tornar um cidadão crítico, com valores éticos e morais essenciais para a vida em sociedade. Diante das rápidas mudanças na sociedade e na educação, verifica-se a necessidade de despertar o interesse das crianças pelo gosto pela leitura de forma lúdica e prazerosa, começando pelo contacto com as histórias, nomeadamente através de ouvir ler.

4.2.2. O importante contributo no ato da leitura da história e o contacto com os livros

O ato de ouvir a leitura de histórias desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças.

Segundo Costa e Ribeiro (2018) para a ampliação do vocabulário, salientando que na fase de desenvolvimento em que se encontram, as crianças fazem descobertas significativas, sendo as histórias um meio privilegiado para aprenderem a ler, a escrever, imaginar, pensar e descobrir o mundo.

De acordo com Melo et al. (2022) contribui para o estímulo da imaginação e para a construção do pensamento crítico por meio da narrativa, como o ato de criar, recriar, interpretar, dar sentido e significado ao que ouvem, enquanto também fortalece as relações sociais, sendo as interações sociais e a fala essenciais no desenvolvimento cognitivo das crianças. Neste sentido, Cunha (2006) (citado por Costa e Ribeiro, 2018) acrescentam que ao levar o livro à infância, estão a criar-se hábitos de leitura, e por consequência a proporcionar estímulos para a consciência, a atenção, o desenvolvimento do espírito crítico, criativo e produtivo.

De acordo com Medeiros e Anjos (s. d.) a leitura de histórias é também uma ferramenta pedagógica com diversos benefícios para a aprendizagem das crianças, benefícios estes como o prazer na leitura, a compreensão em relação ao mundo em seu redor e principalmente saber interpretar-se a si mesma e a realidade em que está inserida.

Abramovich (2009) e Rigolet (2009) reforçam que o livro precisa de ser lido pelo narrador antes de ser lido às crianças, tendo uma leitura bem preparada e interpretada. Pois, a expressividade do narrador influencia diretamente a atenção e o envolvimento das crianças, segundo Abramovich (2009), o narrador tem de transmitir confiança, motivar a atenção das crianças, como também despertar admiração. Os mesmos autores destacam o uso expressivo da voz, ou seja, saber realizar a leitura da história, tendo em conta o ritmo, a altura, o timbre e até a melodia.

Nesta sequência, Medeiros e Anjos (s. d.) acrescentam ser igualmente essencial analisar o vocabulário, garantindo firmeza e muita clareza ao ler uma história e, Mendes e Velosa (2016) alertam para a importância de preservar a qualidade literária do texto, evitando infantilização excessiva e garantindo ilustrações ricas e expressivas.

Tendo em conta o facto de envolver a atenção das crianças, importa considerar, de acordo com Rigolet (2009), que o ato da leitura é “ler com as crianças” e não para as crianças, sendo o ato de leitura de grande responsabilidade, e simultaneamente pode tornar-se um aliado educativo. Gomes (2006) alerta para a necessidade de uma mediação sensível e inteligente, longe de censuras, para incentivar o prazer da leitura.

De acordo com Abramovich (2009), é muito importante dar um início e um fim à leitura da história através de um código comum ao grupo, assim, as crianças terão a perspetiva do início e do fim da história. A mesma salienta para que, depois de as crianças ouvirem a história, as mesmas devem poder manusear sozinhas o livro, folheando-o e vendo-o pelo tempo e as vezes que queiram, como também falar sobre o que foi lido, assim é desenvolvido nas crianças todo um potencial crítico, podendo daí pensar, duvidar, demonstrar se gostou ou não. Medeiros e Anjos (s. d.) concordam com o facto de ser importante mostrar o livro às crianças, ser interessante as crianças terem contacto com o livro no fim da leitura da história, para que visualizem da melhor forma as ilustrações, a cor, a forma, as características do livro.

De acordo com Veloso (2003), as crianças, quando procuram livros, procuram momentos lúdicos articulados com a descoberta do seu mundo interior e envolvente. Assim, Gomes (2006) destaca a importância da diversidade de livros nas bibliotecas, incluindo obras informativas e enciclopédias, essenciais para ampliar o conhecimento infantil.

Segundo Veloso (2003), o livro de informação alarga sensivelmente a satisfação da curiosidade no domínio cognitivo, permitindo conhecer o livro como uma fonte de conhecimento do mundo. Quanto aos livros designados por histórias, o autor refere não serem menos importantes, pois dão a conhecer outras realidades, talvez mais marcantes por atuarem ao nível das emoções e afetos, ajudando a compreender o mundo interior. Salientando que uns e outros livros têm um papel fundamental na construção do indivíduo, atuando na organização das suas competências, no aprofundamento da sua sensibilidade, na imaginação e na criatividade.

No que diz respeito à qualidade do livro para as crianças, Veloso (2003) afirma um livro que é bom para as crianças é aquele que estimula a imaginação e que permite um efetivo prazer estético em cada ato. E para tal acontecer tem de haver uma adequação

ao nível das competências das crianças, pois o entendimento da qualidade passa por numerosas situações experienciais, que assim permitirão a cada criança aperfeiçoar o gosto e ganhar capacidade de seleção, sendo esta progressiva.

Mendes e Velosa (2016), reforçam que a qualidade estética e literária do livro tem um papel crucial, não apenas no incentivo ao prazer e à compreensão da leitura, mas também ao promover aprendizagens significativas. O/a educador/a deve atuar de maneira pedagógica, respondendo às necessidades e interesses das crianças. Neste sentido, as mesmas autoras referem, que a literatura para a infância, enquanto fenómeno estético e literário de grande valor, pode tornar-se um recurso pedagógico fundamental para despertar a reflexão e o pensamento crítico da criança, tanto em relação a si mesma como ao mundo que a rodeia.

Em suma, segundo Mendes e Velosa (2016), o contacto com a literatura para a infância não só desperta o prazer estético e lúdico, como também estimula a imaginação, a sensibilidade e a capacidade de interpretação dos significados presentes nos textos e nas imagens, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão da leitura. No entanto, no jardim de infância, a abordagem ao livro não deve focar-se na análise detalhada das convenções do texto literário ou visual, pois uma exploração sistemática e exaustiva poderia levar a criança a rejeitar a leitura, olhando-a como uma atividade escolar obrigatória e monótona. Ainda assim, é fundamental que a criança conte com o apoio de um adulto-mediador para a ajudar a mergulhar nas estruturas linguísticas e simbólicas do texto, promovendo, desde cedo, a sua educação literária o mais cedo possível.

O ato de leitura da história contribui para o crescimento cognitivo, emocional, linguístico e social, bem como o contacto precoce com os livros, são ferramentas essenciais para a formação integral da criança. A literatura não só é enriquecedora para a experiência da criança, mas também como é um recurso fundamental na construção de competências linguísticas e na formação de valores. Além disso, a literatura promove uma reflexão crítica e a criança prepara-se para lidar com os desafios de um mundo em constante mudança.

Ferreira (2013), se refere ao contacto precoce e sistemático da criança com livros de qualidade, que, para além de despertar a curiosidade e o encanto, de enriquecer o vocabulário e estimular a compreensão leitora, a literatura para a infância também permite

que uma criança, através da ficção e da criação de mundos alternativos, desenvolva uma melhor percepção da realidade que a rodeia, bem como uma atitude crítica e reflexiva em relação ao mundo e às suas próprias ações e pensamentos. Segundo Veloso (2005) (citado por Ferreira, 2013) é através do livro, que a criança faz progressos no seu processo de autoconhecimento, de relação com os outros e de integração na sociedade, enquanto evolui no seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

A criança é um ser para quem a ficção responde à sua necessidade natural de compreender o mundo que a rodeia. As histórias que lhes são contadas ajudam a ultrapassar barreiras invisíveis que a limitam, permitindo-lhe explorar e conquistar o mundo à sua volta. Ao mesmo tempo, iluminam áreas mais obscuras do seu interior, ajudando a esclarecer dúvidas, a superar medos e, em última instância, a construir a sua identidade (Veloso, 2005, citado por Ferreira, 2013).

No âmbito cognitivo, Mendes e Velosa (2016) sublinham que a literatura permite à criança expandir a sua compreensão do mundo ao seu redor, ao entrar em contacto com novas formas de representar a realidade através dos mundos possíveis da ficção. Além disso, contribui para o desenvolvimento do raciocínio e da estruturação do pensamento, ajudando-a a compreender a organização narrativa, bem como a relação entre os diferentes tempos e espaços em que a história se desenvolve. Além disso, a leitura possibilita ainda a conexão entre a experiência vívida e a que está por vir, entre o que é lido e a representação da condição humana presente nos textos, fortalecendo o pensamento crítico e criativo.

No que diz respeito ao nível linguístico, tanto no plano lexical, morfossintático como semântico e literário, Mendes e Velosa (2016) salientam que a literatura para a infância desempenha um papel fundamental no enriquecimento do vocabulário da criança e na sua compreensão das múltiplas camadas de significado das palavras. Permitindo-lhes perceber os sentidos figurativos e como relacioná-los com o uso mais literal da língua no dia a dia. Além disso, contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, ajudando-as a estruturar melhor as suas frases e a comunicar de forma mais eficaz em diferentes contextos, tanto com outras crianças como com adultos. Através da leitura, a criança também aprende a interpretar analogias, comparações, metáforas e outros recursos literários, o que fortalece a sua capacidade de compreensão e a sua competência leitora.

Também Amaro (2021), reforça essa ideia da transversalidade existente entre o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita e a literatura para a infância como essencial para a evolução das competências linguísticas.

Do ponto de vista psicológico, Mendes e Velosa (2016) defendem que a literatura permite às crianças identificarem-se com as personagens e as suas ações, num processo de projeção que ajuda a construir a sua identidade através da relação com o outro. Além disso, os livros desempenham um papel importante na gestão de medos e angústias típicas desta fase do desenvolvimento, uma vez que, muitas vezes, retratam situações e inquietações com as quais uma criança se identifica. Mesmo que não ofereçam respostas diretas, as histórias ajudam-nas a refletir sobre as suas emoções e a encontrar formas de lidar com os desafios do crescimento.

As autoras aludem para o facto, de que o contacto precoce com a literatura para a infância, além de todos os benefícios que já foram referidos, é fundamental para proporcionar às crianças segurança e bem-estar emocional. Para além de estarem impregnadas de valores estético-literários, socioculturais, morais e cívicos, as narrativas literárias representam também um espaço de descoberta emocional, para que as crianças possam organizar e experienciar diversas emoções, favorecendo o seu desenvolvimento, maturidade e capacidade racional.

Bem como, permite às crianças colocarem-se no lugar do outro, compreendendo melhor as suas experiências, dificuldades e realidades, favorecendo o desenvolvimento de relações mais saudáveis e empáticas, tanto com outras crianças como com os adultos, incentivando a acessibilidade e o respeito pelas diferenças, contribuindo assim para a formação de uma verdadeira cidadania.

Amaro (2021), reforça esta perspetiva salientando que além de promover o prazer e o gosto pela leitura, esta também pode ser um ponto de partida para a articulação com outras áreas e domínios do conhecimento mencionados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), sendo um meio eficaz para trabalhar a área de Formação Pessoal e Social, ajudando as crianças a consolidar a sua identidade e desenvolver competência de convivência e integração social.

De acordo com Ferreira (2013), os próprios educadores, professores, psicólogos e outros profissionais da área da educação têm vindo a considerar a importância da

literatura para a infância no desenvolvimento global das crianças. Este reconhecimento deve-se, em grande parte, ao facto de a literatura permitir expandir a imaginação das crianças, estimular o pensamento criativo e fomentar a sensibilidade artística. Para além disso, contribui para o desenvolvimento da competência do leitor. Em suma, a literatura para a infância desempenha um papel estruturante no desenvolvimento das crianças, influenciando as suas competências cognitivas, linguísticas, emocionais e sociais.

4.2.3. A importância das ilustrações na literatura para a infância

As ilustrações enriquecem a literatura para a infância, assumindo um papel essencial, tornando a experiência literária mais envolvente, pois estimulam a imaginação, promovem a literacia visual e facilitam a compreensão da narrativa.

Segundo Nunes e Gomes (s. d.), a literatura para a infância desempenha um papel essencial na formação de leitores, por meio do texto escrito, mas também por meio das ilustrações, pois estas enriquecem a experiência literária e contribuem para o desenvolvimento cognitivo e crítico das crianças. Os mesmos autores aludem para o facto de diversos estudos apontarem para a importância da literacia visual no contexto educacional, destacando a necessidade de compreender as imagens como um meio de comunicação e aprendizagem. Além disso, as ilustrações são reconhecidas como uma forma de arte que educa, emociona e enriquece a experiência literária.

Para Massoni (2018), as ilustrações nos livros para a infância fazem parte do discurso gráfico-visual da história, funcionando como um complemento ao texto, substituir ou até questionar o texto, não sendo meros complementos decorativos, as imagens expandem o significado da narrativa, permitindo novas formas de interpretação e facilitando o acesso ao conteúdo mesmo antes de as crianças desenvolverem plenamente as suas habilidades de leitura verbal.

Também Nunes e Gomes (s. d.) referem que nas obras literárias para a infância, as ilustrações desempenham um papel essencial, não só tornando a obra visualmente apelativa e despertando a atenção das crianças, mas também enriquecendo a narrativa e facilitando a sua compreensão. Por isso, não devem ser subestimadas pelos mediadores de leitura. Pelo contrário, é fundamental considerar que a leitura não se limita às palavras escritas, mas envolve também a interpretação das imagens.

Tarouca e Pires (2011), reforçam a importância das ilustrações na literatura para a infância e como estas desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento e na formação do leitor, desempenhando uma função narrativa essencial, pois ajudam as crianças a interpretar histórias, a desenvolver a imaginação e a estimular a criatividade.

De acordo com Massoni (2018), tal como o texto do livro de literatura para a infância deve criar ligações com a vida da criança, também a ilustração deve cumprir esse papel, integrando-se como um elemento essencial da narrativa. (Torres 2003, citado por Tarouca e Pires, 2011) acrescenta que a ilustração pode determinar a preferência ou indiferença da criança pela leitura, sendo um fator determinante na escolha de um livro.

4.2.3.1 Relação entre texto e imagem

A boa literatura para a infância integra de forma harmoniosa o texto e a imagem, ambos essenciais para o desenvolvimento das crianças. A relação entre estes elementos não é meramente decorativa, mas sim ativa, oferecendo múltiplas camadas de significado e enriquecendo a experiência de leitura.

De acordo com Nunes e Gomes (s. d.), a leitura enriquecedora ocorre quando o texto e imagem se complementem em harmonia. Tarouca e Pires (2011) reforçam que essa relação entre texto e imagem nos livros ilustrados é um elemento essencial na construção da narrativa e na interpretação das histórias, sendo a ilustração determinante na compreensão do texto, na mediação da leitura e no desenvolvimento cognitivo da criança. A interdependência entre texto e imagem não se dá apenas pela repetição da informação, mas sim pelo enriquecimento da narrativa, (Caetano, 2003, citado por Tarouca e Pires, 2011).

O álbum ilustrado, de acordo com Veloso (2003), é dos livros em que as ilustrações reinam, o autor chama a atenção para o facto de podermos ensinar a criança a ler, mas que nem sempre educamos para ver, podendo assim este tipo de livro realizar um trabalho fundamental. Para tal, o autor adverte que estes livros devem ser “uma alternativa ao estereótipo, onde a imagem simplicista, superficial, explícita leva a criança ao imediatismo do olhar massificado” (p. 9). Assim, cabe aos adultos proporcionar às crianças o acesso a bons álbuns ilustrados.

A literatura para a infância, segundo Tarouca e Pires (2011), utiliza simultaneamente a linguagem verbal e a linguagem visual, permitindo uma complementaridade entre texto e ilustração. Os mesmos autores aludem para o facto de em determinadas obras, a imagem poder até assumir um papel mais relevante do que o texto, especialmente para leitores iniciantes e pré-leitores, facilitando a compreensão da história e promovendo a leitura criativa.

Dessa forma, Tarouca e Pires (2011) referem, que a interação entre texto e imagem deve ser harmoniosa, permitindo múltiplas interpretações e oferecendo novas camadas de significado à história, reforçando que a ilustração, enquanto parte essencial da construção da narrativa, não deve ser encarada apenas como um adorno visual, mas como um elemento ativo que participa na construção da leitura e da imaginação das crianças.

Também Mendes e Velosa (2016) sublinham que a imagem, não pode, nem deve, sufocar ou sobrepor-se ao texto. Autores como Maia (2002), Nikolajeva e Scott (2001), Nodelman (1988), também defendem que a interação entre texto e ilustração transforma a leitura num jogo e num desafio interpretativo.

Além disso, Mendes e Velosa (2016) mencionam que as ilustrações quanto mais ricas em significados, mais margem tem a criança para preencher os espaços em branco, sozinha ou com a ajuda do adulto-mediador. Da mesma forma, quanto mais polissémicas forem as ilustrações, maiores serão as possibilidades de a criança usar a sua imaginação para criar mundos novos, atribuindo novos significados à obra.

4.2.4. A biblioteca da sala de atividades: um recurso essencial

A biblioteca da sala de atividades é um espaço privilegiado para a descoberta e promoção da leitura.

De acordo com Oliveira et al. (2023), as organizações socioeducativas, enquanto promotoras de conhecimentos, devem cultivar e recuperar o hábito da leitura. Nesse sentido, a biblioteca institucional ocupa um papel central neste processo, sendo um espaço ideal para que se repense formas de utilizá-la, com o objetivo de motivar as crianças a frequentá-la e a descobrir a leitura como uma atividade prazerosa.

Divino (2019) (citado por Oliveira et al., 2023) acrescenta, que é um espaço de interação e desenvolvimento crítico para as crianças em fase de crescimento e

amadurecimento intelectual, reforçando ser fundamental que as organizações socioeducativas disponham de uma biblioteca que ofereça produtos e serviços de qualidade, acompanhados de práticas que incentivem a leitura.

Para Chagas (2016) (citado por Oliveira et al., 2023), o acesso livre aos livros é crucial para o desenvolvimento das competências de leitura e para a formação de leitores, salientando ainda ser importante garantir que as bibliotecas possuam uma infraestrutura adequada.

O Manifesto da Biblioteca Escolar (UNESCO, 1999), destaca o papel da biblioteca nas organizações socioeducativas como sendo fundamental no desenvolvimento da literacia, no ensino-aprendizagem e na promoção da cultura. Entre os seus principais objetivos estão: estimular o prazer da leitura, apoiar o currículo escolar, facilitar o acesso à informação em diversos formatos, promover a consciência cultural e social e colaborar com os agentes educativos. Além disso, uma biblioteca deve defender a liberdade intelectual e garantir o acesso equitativo a recursos e serviços, tanto no interior como no exterior da instituição.

4.2.5. O papel dos/as educadores/as

O/a educador/a tem um papel fundamental como mediador/a da leitura, devendo criar um ambiente estimulante e prazeroso, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Costa e Ribeiro (2018) e Mendes e Velosa (2016) defendem que o/a educador/a deve proporcionar um ambiente prazeroso e estimulante, de forma que as crianças sintam o prazer do/a educador/a na leitura da história, como também deve selecionar cuidadosamente os livros que coloca à disposição das crianças.

As autoras Mendes e Velosa (2016) ainda acrescentam que, como adulto e mediador, cabe-lhe apresentar livros que surpreendam, que despertem fascínio, que emocionem e façam sonhar, que ampliem a capacidade imaginativa e reflexiva das crianças, que estimulem a sua sensibilidade artística e ajudem a desenvolver o seu gosto, pois, como refere Veloso (2005) (citado por Mendes e Velosa 2016, p. 118), o gosto da criança ainda não se encontra totalmente desenvolvido, uma vez que é influenciada por experiências e conhecimento limitado, o que favorece uma formação gradual do seu espírito crítico, permitindo-lhe, com o tempo, ampliar a sua capacidade de escolha.

As autoras salientam ainda, que o adulto-mediador não deve desconsiderar (nem subestimar) os gostos e interesses de leitura das crianças, sob o risco de comprometer o seu “futuro enquanto leitores apaixonados e envolvidos com os livros e o universo da leitura” (p. 118). No entanto, não pode abdicar da sua missão educativa, que, neste contexto, implica oferecer livros de qualidade estética e literária, de forma que alimentem a imaginação e a sensibilidade das crianças e que ajudem a despertar o gosto pela leitura (ou pela audição da leitura, no caso das crianças com idade em pré-escolar); “livros que emocionam e deslumbram pelo poder encantatório das palavras e das ilustrações” (p. 118); livros que convidam a ver o mundo através da fantasia, explorando os caminhos da ficção e que favorecem, ao mesmo tempo, o desenvolvimento cognitivo, socio afetivo e emocional das crianças, se forem aprimorados em contexto educativo.

De acordo com Mateus et al. (s. d.) o ato de ler histórias, por parte do/a educador/a é determinante na formação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das crianças, sendo uma atividade de comunicação, na qual o adulto transmite às crianças costumes, valores e tradições que estimulam a formação do cidadão, pois está a possibilitar uma série de oportunidades na sala de atividades, tais como, educar, instruir, possibilitar o desenvolvimento da inteligência e sensibilidade, para além de as crianças se divertirem com este momento. Sendo da competência do/a educador/a proporcionar às crianças “um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte” (p. 56).

As autoras destacam alguns pontos importantes que o/a educador/a deve ter em consideração ao ler uma história, de forma a alcançar determinados objetivos, tais como: as histórias poderem ser lidas ou contadas, sendo essencial que o contador dê vida à narrativa, utilizando uma entoação de voz adequada e uma postura corporal expressiva; estar sensível para as questões do multiculturalismo para escrever e contar as histórias; devem considerar-se diferentes maneiras de começar e terminar um conto; utilizar acessórios e ferramentas como marionetas, pois é uma excelente estratégia para ajudar tanto o contador quanto os ouvintes a lembrar a sequência da história, sendo importante que esses recursos sejam simples, porém atrativos, essencialmente para despertar a curiosidade de crianças mais pequenas; preparar o ambiente, considerando as idades, falar com clareza e estabelecer um começo e um fim para as histórias é fundamental para uma

boa leitura/reconto de história; por fim, realizar uma avaliação do processo (por vezes, fazer algumas perguntas sobre a história pode dar-nos essa avaliação) no final.

De acordo com Melo et al. (2022), é essencial escolher histórias adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças, garantindo que são suficientemente desafiadoras e estimulam a imaginação e a curiosidade. As mesmas autoras acrescentam que deste modo é reconhecida a importância da clareza a ter quanto aos aspetos envolvidos no ato da leitura de histórias, bem como da relevância que tem o desenvolvimento de técnicas adequadas, tanto ao momento como ao público, para que exista um bom desempenho.

4.2.6. O papel dos pais/familiares

Os pais e familiares também têm um papel fundamental no desenvolvimento do gosto pela leitura nas crianças, destacando-se o ambiente familiar como sendo o ponto de partida para a construção de hábitos e interesses literários. Além disso, sublinha-se a importância da colaboração entre a família e os/as educadores/as para fomentar o hábito da leitura desde cedo nas crianças. Assim, considero relevante que, de forma fundamentada, seja abordado o papel dos pais/familiares.

Segundo Abramovich (2009), o primeiro contacto da criança com o ouvir histórias deve ser através da voz da mãe ou de outro familiar. Ramos e Silva (2014) aludem ser muito importante que as primeiras leituras em família estejam associadas ao prazer, ao bem-estar e aos afetos, devendo entrar na rotina para se criar hábito.

Cruz et al. (2012) acrescentam que os pais são agentes fundamentais, não só na criação do hábito, mas também na rotina de ouvirem ler histórias e ainda serem facilitadores para experiências agradáveis durante a leitura da história.

Os mesmos autores, alertam para a importância que a qualidade afetiva das interações tem durante a leitura, de forma que os pais assumam uma experiência de leitura num momento agradável e divertido. Para tal, os pais devem: apoiar as atitudes ativas das crianças, encorajando-as a explorar os livros e as histórias; associar a leitura a situações agradáveis, de forma a que nos momentos de ouvir histórias estabeleçam boas relações; devem elogiar as crianças, como também manter contacto físico próximo, adequando a linguagem e o comportamento não verbal em função das atividades que realizam, podendo recorrer a jogos e a vozes diferenciadas e devem ainda atender aos interesses das crianças, conhecendo a obra a ser lida.

Em suma, é fundamental que mais uma vez educadores/as e famílias trabalhem em parceria, pois a relação escola/família pode ser extraordinariamente rica. Acrescentando de acordo com Ramos e Silva (2014), que a criação de rotinas diárias em torno dos livros e da leitura desde o nascimento pode ser complementada pelos/as educadores/as.

4.3. Roteiro metodológico e ético

Neste ponto, é apresentada a temática da investigação, bem como os seus objetivos e a sua natureza, fazendo referência aos participantes e às técnicas de recolha de dados. Além disso, ao longo do mesmo capítulo, são também descritos os procedimentos éticos relativamente às crianças, às famílias e à equipa educativa, sendo possível consultar os Princípios éticos e deontológicos – Práticas Pedagógicas no anexo C, tabela 4.

4.3.1. Definição da temática, questões e objetivos da investigação

Esta investigação surge pelo interesse em compreender os benefícios da leitura de histórias na rotina das crianças em jardim de infância, e a influência no seu desenvolvimento global, tendo em conta que esse interesse é evidenciado diariamente. Além disso, compreender a importância atribuída à presença dos livros e das histórias no quotidiano das crianças, considerando as perceções das crianças bem como dos adultos de referência, nomeadamente as famílias e a equipa educativa.

Com base nestas premissas para esta investigação, parti das seguintes questões: (i) Quais são os benefícios da inclusão da leitura diária de histórias na rotina das crianças de jardim de infância? (ii) Qual o papel dos livros trazidos de casa pelas crianças, no contributo para o fortalecimento da relação entre a escola e a família e desenvolvimento das crianças? (iii) De que forma a leitura de histórias cria um ambiente educativo mais estimulante e enriquecedor? No entanto, é notório que o interesse evidenciado diariamente pelas crianças em ouvir histórias não é o mesmo para a exploração dos livros da biblioteca. Assim, para esta investigação ainda se questiona: (iv) De que maneira o ambiente da biblioteca da sala influencia a procura dos livros?

Os principais objetivos desta investigação, realizada sob a forma de um estudo de caso, são: (i) Identificar e analisar os benefícios da leitura diária de histórias no

desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças em idade pré-escolar; (ii) Investigar a influência dos livros trazidos de casa pelas crianças na prática pedagógica da educadora, e no desenvolvimento das crianças; (iii) Avaliar de que forma a leitura diária de histórias, baseada nos livros trazidos pelas crianças, contribui para a criação de um ambiente educacional mais enriquecedor e estimulante; (iv) Conhecer qual a contribuição da leitura diária de histórias para o fortalecimento dos vínculos afetivos e educativos entre a educadora e as crianças; (v) Compreender como a leitura diária fomenta o gosto e os hábitos de leitura desde a infância, com base na percepção da educadora, pais e crianças; (vi) Compreender de que forma o ambiente da biblioteca da sala influencia a procura dos livros pelas crianças; (viii) Saber qual a percepção da educadora cooperante e das crianças sobre a biblioteca da sala de atividades, considerando o interesse do grupo por livros, mas não explorar significativamente a biblioteca.

Para responder às questões levantadas na investigação, como também considero importante compreender se o interesse em ouvir histórias, a exploração dos livros e o significado que estes têm é comum a todo o grupo, foi essencial recolher diferentes perspetivas dando voz às crianças. Além disso, pretende-se perceber a importância que os adultos de referência (pais, educadora da sala) atribuem à presença dos livros e das histórias no quotidiano das crianças. Para tal, para além da observação direta, que registei em notas de campo e em sínteses reflexivas, foi fundamental considerar as opiniões das crianças e da educadora cooperante, através de entrevistas semiestruturadas, bem como a percepção das famílias, recolhida através de inquéritos por questionários.

4.3.2. Natureza e âmbito do estudo

A natureza da minha investigação caracteriza-se por ser um estudo de caso. Segundo Meirinhos e Osório (2010), este tipo de estudo tem como finalidade definir, numa fase inicial, questões ou hipóteses para a investigação.

Além disso, a investigação integra uma metodologia maioritariamente qualitativa, que se rege por sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação permitindo uma análise mais abrangente dos dados obtidos, sendo, de acordo com Meirinhos e Osório (2010), uma abordagem orientada por uma perspetiva interpretativa e construtivista. Este processo desenvolve-se em trabalho de campo, concretizado através da observação fenômenos, emitindo juízos de valor. Os mesmos autores salientam ser

essencial a capacidade interpretativa do investigador para que não perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento.

Bogdan e Biklen (1994), definem o estudo qualitativo como sendo essencialmente interpretativo e descritivo, tratando-se de um processo no qual o investigador interpreta os dados e descreve os participantes e os contextos. A mesma fonte refere ainda que, numa investigação qualitativa, o investigador é o principal recurso de recolha de dados e que, desta forma, passa um longo período no local de estudo, de modo a compreender todo o contexto, valorizando mais todo o processo de estudo do que os próprios resultados. Também afirmam que, numa investigação deste carácter, as entrevistas podem ser utilizadas em articulação com a observação participante, a análise de documentos e as notas de campo.

As opções metodológicas seleccionadas para a recolha de informação assentam em registos de observação participante e não participante, bem como em entrevistas semiestruturadas realizadas à educadora cooperante e às crianças do grupo. O objetivo destas entrevistas é analisar e compreender a dinâmica do grupo de crianças, assim como as perspetivas pedagógicas da educadora, particularmente no que diz respeito à inclusão das histórias na rotina diária e à importância atribuída às mesmas. Quanto ao processo de observação, optou-se por recorrer tanto à observação não participante como à observação participante, de acordo com as diferentes fases do estágio, da dinâmica do grupo e das práticas desenvolvidas com o mesmo.

A observação não participante, segundo Dias e Morais (2004), corresponde a uma posição em que o observador se mantém distanciado do que está a observar e não integra a ação que está a presenciar, sem, no entanto, perder a consciência do seu papel como observador. A mesma fonte acrescenta ainda que a forma de observação é o resultado da interpretação do seu processo com base em critérios específicos: o observador, o processo, o objeto a ser observado, a situação observada e o grau de liberdade da mesma, e o momento ou tipo de registo desta observação. Deste modo, numa fase inicial, isto é, nos primeiros momentos com o grupo, optou-se por assumir, maioritariamente, uma posição de observador não participante, de forma a compreender a dinâmica do grupo e, posteriormente e de forma gradual, assumir uma postura de observador participante.

Por fim, o instrumento de recolha de dados utilizado para as famílias, foi o inquérito por questionário através da aplicação *ChildDary*, pela educadora cooperante a meu pedido com o objetivo de perceber as perceções das famílias acerca da importância das histórias e dos livros no quotidiano das crianças.

4.3.3. Participantes do estudo

Para além da educadora cooperante, apesar de o grupo de crianças ser constituído por 20 crianças com 5 anos de idade, a amostra deste estudo considera apenas 18 crianças, 9 crianças do sexo feminino e 9 do sexo masculino, nomeadamente nas entrevistas semiestruturadas realizadas, pois por motivos de saúde, uma criança não participou⁴⁵, e outra criança não mostrou interesse em participar na entrevista semiestruturada. Embora tivessem acesso ao inquérito por questionário tanto o pai como a mãe, apenas 10 encarregadas de educação responderam, sendo assim as participantes no estudo da investigação (cf. Anexo D. Figura 15).

4.3.4. Técnicas de recolha e análise de dados

Segundo Coutinho et al. (2009), para que um método de pesquisa seja adequado, é necessário garantir que este responda aos objetivos da investigação. Assim, tendo em conta o problema que origina esta investigação, delineei as técnicas e instrumentos de recolha de dados, com base na observação direta e participativa, em técnicas de conversação e na perspectiva dos participantes e, por último, em técnicas de análise de conteúdo (Latorre, 2003 citado por Coutinho et al. 2009). Começo por referir a observação com registo no instrumento diário de bordo através das notas de campo, pois foi a técnica de recolha de dados primordial da investigação, que segundo Meirinhos e Osório (2010), é um bom instrumento para o registo dos processos e procedimentos da investigação. Este instrumento foi utilizado de modo sistemático através do contacto direto em situações específicas. Segundo Castro (2012), trata-se de uma metodologia qualitativa, que visa estudar as práticas educativas, caracterizando-se pela sua flexibilidade e abertura ao imprevisto.

⁴⁵ Nota de campo do dia 9 de janeiro de 2025: “A AG saiu a seguir ao almoço, com a indicação de que iria faltar por um período de dias/semanas por motivos de saúde.”

A abordagem à minha investigação é, maioritariamente, de natureza qualitativa, sendo que em algumas partes da investigação recorro também a métodos quantitativos. Utilizei técnicas, como a aplicação de um inquérito por questionário (cf. Anexo D. Figura 14) às respetivas famílias, bem como técnicas baseadas na conversação, através de entrevista semiestruturada, tanto às crianças (cf. Anexo D. Tabela 5) como à educadora cooperante (cf. Anexo D. Tabela 8), posteriormente, a análise de conteúdo quantitativa.

Optei por estes métodos, pois, segundo Meirinhos e Osório (2010), as entrevistas são uma mais-valia para captar a diversidade de interpretações que as pessoas têm sobre a realidade, pois estas mostram uma interação verbal em que o entrevistado fornece respostas ao entrevistador sobre informação solicitada, possibilitando de uma forma sistematizada e interpretação adequada, obter conclusões sobre a investigação em causa. Este instrumento, segundo Castro (2012), consiste num conjunto de perguntas sobre um determinado assunto ou problema em estudo. A última técnica utilizada foi a análise de documentos, com base em documentos oficiais sobre a temática envolvida na problemática, bem como meios audiovisuais, incluindo fotografias e vídeos para análise em relação às crianças.

De acordo com Castro (2012), a fotografia é uma técnica de excelência, contendo documentos de prova da conduta humana, com características responsivas e fiáveis do ponto de vista da credibilidade. A mesma autora refere o vídeo como sendo uma ferramenta indispensável para estudos de observação em contexto natural. Também importa referir que a participação das crianças foi fundamentalmente assegurada através das observações de todas e de cada uma delas. As vozes das crianças foram essenciais para esta investigação, através dos registos das suas intervenções, como podemos constatar nas notas de campo presentes no diário de bordo e nas entrevistas.

Relativamente à recolha de dados, de acordo com Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), deve-se respeitar a privacidade de cada criança, garantindo o sigilo profissional em relação à equipa de trabalho. A mesma associação refere ser importante também a partilha de informações relevantes dentro dos limites da confidencialidade. Assim elaborei, no início da PPS II, com a orientação da supervisora institucional, um consentimento informado (cf. Anexo C. Figura 12) dirigido às famílias, solicitando a sua autorização para recolher imagens e vídeos das crianças. Foi também

referido que estes dados seriam usados exclusivamente para fins de investigação, neste meu relatório da PPS II.

Em relação às crianças, conversei com elas de uma forma clara e prática, tendo em conta a faixa etária, no entanto, sempre que estas não se sentissem confortáveis enquanto observava ou tirava fotografias, respeitei sempre as suas vontades, independentemente do consentimento ter sido autorizado pelo/a encarregado/a de educação. Assim, a voz das crianças sobrepôs-se sempre a qualquer consentimento assinado⁴⁶. Desta forma, obtive a autorização para a participação das crianças e das famílias nesta minha investigação. Quanto à equipa educativa, esta foi informada sobre a minha investigação através de uma conversa.

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste ponto, é apresentada a análise categorial, recorrendo ao diário de bordo realizado ao longo da PPS II, bem como das entrevistas semiestruturadas realizadas: (i) das crianças; (ii) da educadora cooperante; (iii) o inquérito por questionário às famílias.

4.4.1. Análise de dados das Crianças

O respetivo guião de entrevista encontra-se em anexo, designado como anexo D, Tabela 5 e a transcrição das respostas designado como anexo D, Tabela 6 e 7.

Relativamente à importância dada às histórias, primeiramente foi importante perceber se o gosto por ouvir histórias é comum a todo o grupo de crianças. Assim, foram lançadas as seguintes questões: **B1**. “Gostas de histórias?”, as crianças responderam afirmativamente, exceto uma criança, justificando que não gosta das imagens dando preferência a livros sem ilustrações. Na questão: **B1.1**. “O que sentes quando ouves histórias?”, a maioria das crianças associou a leitura de histórias a sentimentos positivos, como felicidade, alegria, bem-estar, diversão, calma e amor.

Quanto à questão: **B2**. “Achas que é importante ouvir histórias?”, apenas uma criança respondeu negativamente. Na questão: **B2.1**. “Porquê?”, as justificações foram

⁴⁶ Nota de campo do dia 28 de outubro de 2024: “Perante a minha pergunta sobre se podia tirar fotografias e filmar, o MF disse que não queria, pois não gosta. Perguntei então se poderia fotografá-lo de costas e registar a sua construção, ao que respondeu afirmativamente. Respeitei a sua vontade, apesar de a família ter dado autorização, tendo, no entanto, salientado essa possibilidade através de uma nota sobre a preferência do MF. Foi a única criança a demonstrar desconforto com fotografias ou filmagens. As restantes crianças disseram que sim, permitindo que registasse esses momentos.”

agrupadas em três categorias principais: **Aprendizagem e desenvolvimento cognitivo**, pois várias respostas demonstram que as crianças percebem as histórias como uma ferramenta para a aprendizagem e desenvolvimento intelectual, neste sentido destacam-se os seguintes aspetos: (i) Apoio à leitura e à escrita quando as crianças mencionam “... Podemos aprender a ler.”; “Para aprender letras e números.”; (ii) Expansão do vocabulário, no qual as crianças mencionam “Porque com as histórias aprendo palavras ...”; (iii) Construção de conhecimento, em que uma criança refere: “Porque ensinam coisas, ensinam a saber mais sobre as estrelas.”; (iv) desenvolvimento da oralidade, com as seguintes respostas: “Aprendemos a contar histórias.”, “Porque, assim conhecemos muitas histórias e podemos ler a alguém.”; **Valores e Competências Sociais**, as crianças destacam o papel das histórias na aprendizagem de comportamentos e valores, como tratar bem os amigos. As histórias também são vistas como **Prazer e entretenimento**, algumas crianças mencionaram que gostam de ouvir histórias antes de dormir, referindo-se à estimulação da imaginação e os sonhos, quanto ao entretenimento as crianças referem “Porque há histórias divertidas e eu gosto de ouvir.”. A criança que respondeu negativamente justificou que preferia criar as suas próprias histórias sem conhecer o desfecho previamente.

Relativamente ao papel das famílias, foram realizadas cinco questões. A questão: **C1**. “Tens muitos livros em casa?”, todas as crianças responderam afirmativamente. Na questão: **C2**. “Costumas pedir para te comprarem livros?”, igualmente responderam afirmativamente, exceto duas crianças. Nas duas seguintes questões (cf. Anexo D. Tabela 5) quase todas as crianças referiram que ouvem histórias regularmente principalmente contadas pela mãe, educadora e estagiária, no entanto algumas crianças também mencionaram o pai, uma das crianças acrescenta a irmã mais velha, e uma outra criança acrescenta os avós. Importa ainda nesta questão informar que as crianças apresentam preferência pela leitura da mãe, num total de 7 crianças, outras três crianças referem gostar mais da leitura do pai, outras duas dizem gostar tanto da leitura da mãe como da do pai, e três crianças mencionam a “mãe e estagiária”, o “pai e estagiária” e a “irmã e estagiária”, respetivamente. Sendo que uma criança referiu gostar de todos os que lhe leem histórias. Na questão: **C4.1**. (cf. Anexo D. Tabela 5), relativamente ao contexto

familiar, a maioria das crianças afirmou ouvir histórias diariamente, embora algumas referissem que isso só acontecia apenas ocasionalmente ou somente aos fins de semana.

No que diz respeito ao género literário preferencial das crianças e a relevância dada às ilustrações, foram realizadas quatro questões. Na questão **D1**. (cf. Anexo D. Tabela 5), as crianças indicam preferir histórias de “Princesas e príncipes”, num total de seis, sendo que uma das crianças também indica gostar de histórias de “Magia”. Oito crianças indicaram histórias de “Monstros” e de “Magia”, quatro crianças em cada uma das opções. Duas outras crianças dão preferência a histórias sobre animais. Uma outra criança refere gostar das histórias divertidas e, uma outra criança não tem preferência, mencionando gostar de todos os tipos de histórias. Na questão **D2**. “Qual a tua história preferida?”, ao observar as respostas das crianças constatei algumas histórias em comum como: a história do “Trincas”, “Da princesa Aurora”, no entanto duas das crianças do grupo dizem não ter história preferida, gostando de todas.

Relativamente à presença de ilustrações nos livros com as questões **D3**. e **D3.1**. (cf. Anexo D. Tabela 5), sete crianças afirmam já ter ouvido histórias sem imagens e a maioria mostrou preferência por livros ilustrados, embora algumas crianças tenham demonstrado indecisão por ainda não terem tido contacto com livros sem ilustrações.

No que diz respeito ao bloco de informação **E**. referente à exploração dos livros por parte das crianças, foram realizadas seis questões (cf. Anexo D. Tabela 5). Na primeira questão **E1**. a maioria das crianças afirmou gostar de ler histórias sozinhas, ainda que “leem” as histórias a partir das imagens, pela memorização ou criando narrativas próprias. No entanto, quatro crianças disseram não gostar de “ler” histórias sozinhas. Na questão **E1.1** a maioria referiu que já “leu” histórias para alguém, mas cinco crianças nunca o fizeram. Relativamente à questão sobre a forma como “leem” as histórias (**E2**.) das 18 crianças entrevistadas, 14 delas indicam ler as histórias através das imagens, enquanto quatro afirmam que não sabem “ler” por não haver letras nas imagens. Quando questionadas se as histórias ensinam algo importante e o que aprendem (questão: **E3** e **E4**) a maioria das crianças afirmaram que sim, num total de 14, associando a leitura ao desenvolvimento do vocabulário, compreensão das letras, valores sociais e construção de conhecimento. Algumas mencionaram que as histórias estimulam a imaginação, enquanto quatro crianças consideram que não aprendem nada com as histórias.

Para concluir este bloco a questão: **E5**. No sentido de perceber se as crianças identificam algo que tenham aprendido a fazer ao ouvir histórias, ao que as crianças responderam terem aprendido algo sim, através de ouvirem alguma história, num total de nove, inclusive deram exemplos do que já fizeram, mas as outras nove indicaram que não aprenderam nada.

Para compreender a percepção das crianças em relação à importância da existência da biblioteca na sala de atividades, foram realizadas quatro questões, neste sentido, na questão: **F1**. (cf. Anexo D. Tabela 5) a maioria das crianças valoriza a biblioteca pela possibilidade de explorar os livros e as histórias, estas respostas destacam o prazer e a aprendizagem que advêm da leitura, seja por meio das imagens ou das histórias memorizadas. No entanto, houve respostas negativas em relação à biblioteca como: “Não, porque não gosto dos livros da biblioteca.”, “Não, porque não gosto das histórias da sala.” contudo uma das respostas negativas foi justificada: “Os amigos trazem livros mais giros.”, dando a entender que também não gosta dos livros presentes na biblioteca, esta última criança, na questão: **F2**. Referente ao gosto pelos livros da biblioteca e qual é o preferido, mencionou gostar dos livros grandes presentes ao lado do armário da respetiva biblioteca destacando o livro dos dinossauros e dos planetas, mais duas crianças nas suas preferências, destacaram estes mesmos livros (Registo fotográfico destes livros na nota de rodapé n.º 52). Das restantes 15 crianças, 11 disseram que gostam dos livros presentes na biblioteca, exceto quatro que disseram não gostar. Para a questão **F2.1**. foi sugerido por todas as crianças novos livros para a biblioteca, no entanto a criança que no início da entrevista refere não gostar das histórias por causa de terem imagem, reforçou a sua preferência sugerindo a existência de livros sem imagens na biblioteca. Por fim, sobre possíveis mudanças no espaço, em resposta à questão **F3**. as crianças sugeriram melhorias, como um armário maior, novamente referiram a substituição de livros velhos por novos e a inclusão de elementos decorativos como flores e peluches.

De acordo com as observações registadas através de notas de campo no diário de bordo, foi possível verificar que as crianças traziam frequentemente de casa diferentes obras de literatura para a infância (cf. Anexo E, Tabela 9). Por vezes, a leitura de uma única história não era o suficiente, pois a maioria das crianças queria ouvir mais do que

uma história por dia⁴⁷. Importa ainda referir que, diariamente, mais do que uma criança, levava histórias para a instituição. No entanto, nem sempre era possível lê-las todas durante a reunião da manhã, sendo, por isso, lidas noutros momentos da rotina.

Neste sentido, foi possível constatar que as crianças demonstraram sempre interesse nas narrativas apresentadas. Algumas crianças evidenciavam conhecimento prévio sobre determinadas obras literárias, fazendo comentários pertinentes sobre a história. Durante a hora do conto, era comum que as crianças interagissem, explorando verbalmente os conteúdos abordados na narrativa. Importa também salientar que, sempre que possível, as crianças exploravam as obras literárias trazidas de casa, independentemente de terem sido elas próprias a levá-las. Esta exploração ocorria individualmente⁴⁸, em pequenos grupos ou com a participação de um adulto⁴⁹. Nessas ocasiões, as crianças “liam” as histórias recorrendo à memória, caso já conhecessem a narrativa, descreviam o que se recordavam ou exploravam as ilustrações, criando a sua própria história com base na imaginação⁵⁰.

Em relação à biblioteca da sala de atividades, algumas crianças recorriam aos livros disponíveis durante momentos de brincadeira livre, explorando-os de diferentes formas. Em pequenos grupos, uma das crianças “lia” determinada história ao restante grupo através das imagens⁵¹; outras, de forma mais autónoma, dedicavam-se à “leitura” individual. Também se verificou que, em pequenos grupos, as crianças exploravam as ilustrações e os conceitos abordados nos livros, como os animais, o Sistema Solar, o Mapa

⁴⁷ Nota de campo do dia 20 de janeiro de 2025. “Após a leitura da história mencionada, as crianças pediram mais uma, como estavam indecisas qual a história que queriam, fizemos votação, a história foi selecionada por maior quantidade de votos...”

⁴⁸ Nota de campo do dia 9 de outubro de 2024: No recreio “... exceto a LS, que está sentada nas escadas a ver um livro, que trouxe de casa.”. Nota de campo do dia 18 de novembro de 2024: A LS...biblioteca, mas a ver um livro sozinha...”

⁴⁹ Nota de campo do dia 18 de dezembro de 2024: “O MF, levou para o recreio o livro que tinha trazido de casa, demonstrou vontade em partilhá-lo comigo. Falou sobre as informações descritas no livro sobre os animais ilustrados, pelo que comecei a lê-lo e a fazer-lhe algumas perguntas. O MF revelou conhecer muito bem a história e comentou: “O meu pai já leu muitas vezes, mas há animais que ainda não conheço muito bem.”. A obra em questão: *O grande livro dos animais Mitológicos* (D’Anna & Láng (Ilustrador), 2022).”

⁵⁰ Nota de campo do dia 20 de dezembro de 2024: “... as crianças pediram para ver as obras literárias durante o recreio a seguir ao almoço. Assim, deixei as crianças que quisessem explorassem as seguintes obras: *Um desejo de Natal* (Mortimer & Dean (Ilustrador), 2023); *Floco de neve* (Davies, 2021); *Como é que o Pai Natal desce pela chaminé?* (Barnett & Klassen (Ilustrador), 2013). As crianças observaram as ilustrações e, através destas “leram” as diferentes obras literárias, tendo em conta que algumas das crianças já conhecia determinada obra. Outras crianças inventava uma história, tendo como inspiração a imagem e, à medida que terminavam a exploração de uma obra trocavam-na entre si por outra.”

⁵¹ Nota de campo do dia 18 de novembro de 2024: “A TM e a LD, foram para a área da biblioteca, onde a LD contou a história da Cinderela, como se estivesse a ler o livro à TM.”

do Mundo⁵². Além disso, a leitura de determinada obra literária muitas vezes despertava o interesse e levava à partilha de conhecimentos sobre histórias relacionadas⁵³.

4.4.2. Análise de dados dos Encarregados de Educação

Neste ponto é analisado o inquérito por questionário (cf. Anexo D. Figura 14) dirigido às famílias, das respetivas crianças do grupo.

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

De acordo com a informação obtida do gráfico (cf. Anexo D. Figura 16), as Encarregadas de Educação tinham seis opções de resposta: Não compro livros; 1 vez por mês; 2 vezes por mês; 3 vezes por mês; Raramente; Poucas vezes. A maioria num total de cinco, indicou que compra livros uma vez por mês. As restantes responderam: 2 vezes por mês e raramente. Não houve respostas nas hipóteses de 3 vezes por mês, não compro livros ou poucas vezes.

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

Ao analisar o gráfico (cf. Anexo D. Figura 17) verifica-se que cinco Encarregadas de Educação indicaram que os seus/suas educandos/as possuem mais de 40 livros. As restantes respostas dividiram-se de forma equilibrada entre as opções 10 a 20 livros e 30 a 40 livros, enquanto uma resposta indica que o seu educando possui entre 20 a 30 livros. É relevante salientar que existia também a opção menos de 10 livros, porém, nenhuma das participantes selecionou esta resposta.

Questão 3. “Que critérios usa para a escolha de livros para os/as seus/suas educandos/as?”

Relativamente à questão 3, segundo a informação do gráfico (cf. Anexo D, Figura 18) a maioria das Encarregadas de Educação, num total de cinco, indicou a mensagem da

⁵² Nota de campo do dia 13 de dezembro de 2024: “A MS, a LS, e a CP foram para a área da biblioteca explorar livros... A MS e a CP exploraram o livro sobre o Mapa do Mundo, ambas demonstraram saber onde fica Portugal, apontando. A LS explorava o livro do Sistema Solar;”. “O LR e o AT, foram explorar juntos o livro grande sobre dinossauros, ... Depois o AT, escolheu outro livro do armário da biblioteca, e o LR, foi ver o livro do Sistema Solar...”.



⁵³ Nota de campo do dia 2 de outubro de 2024: “... a IPB e a CP ... a MS... estão a conversar sobre as princesas da Disney, com o livro da Cinderela.”.

história como principal critério. Seguidamente três responderam a qualidade da narrativa, enquanto duas mencionaram a temática como fator determinante na escolha dos livros.

Questão 4. “Os livros do/a seu/sua educando/a são principalmente:”

Para esta questão, o gráfico (cf. Anexo D. Figura 19) revela com um total de seis respostas, que os livros são, sobretudo, de histórias tradicionais. Seguidamente duas participantes mencionam álbuns ilustrados, enquanto as outras duas participantes escolheram, respetivamente as opções Pop-Up e outros. As categorias 3D, lengalengas, rimas e adivinhas não obtiveram qualquer resposta.

Questão 4.1. “Considera as ilustrações em geral e os álbuns ilustrados em particular importantes para o desenvolvimento da literacia das crianças? Porquê?”

Na questão 4.1. (cf. Anexo D. Figura 20) é possível constatar a maioria de respostas afirmativas, destacando diferentes benefícios das ilustrações e dos álbuns ilustrados no desenvolvimento da literacia para a infância.

Entre as justificações apresentadas, várias mães referiram que as ilustrações são uma forma fácil e visual de transmitir uma mensagem e contar uma história, facilitando a compreensão. Também foi referido que o acompanhamento da imagem ajuda a manter a atenção das crianças, a captar o seu interesse e a promover o envolvimento na leitura. Outras participantes sublinharam que as ilustrações permitem explicar melhor a história, favorecendo a associação entre palavras e imagens, o que contribui para a memorização visual. Adicionalmente, enfatizaram que os álbuns ilustrados estimulam a criatividade e o desenvolvimento da linguagem, ajudando a expandir a compreensão dos diferentes estilos de ilustração. Ainda foi salientado que estes recursos facilitam a relação entre palavras e objetos, promovendo um maior interesse pela leitura e reforçando a literacia para a infância de forma lúdica e interativa.

Questão 5. “Lê voluntariamente histórias ao/à seu/sua educando/a?”

Quanto à questão 5. de acordo com o gráfico (cf. Anexo D, Figura 21), a maioria das participantes responderam afirmativamente, exceto uma, que indicou não ler histórias voluntariamente ao/à seu/sua educando/a.

Questão 6. “Se respondeu afirmativamente à resposta anterior, com que frequência lê histórias ao/à seu/sua educando/a?”

Na sexta questão, de acordo com a informação do gráfico (cf. Anexo D. Figura 22) observa-se que a maioria das Encarregados de Educação têm o hábito de ler para a criança, todos os dias ou 3 a 4 vezes por semana, com um total 4 respostas para cada opção. As restantes duas participantes indicam que leem, respetivamente, 2 vezes por semana e 1 vez por semana.

Questão 7. “O/a seu/sua educando/a costuma manifestar vontade de que lhe leia histórias?”

No que diz respeito à questão apresentada. A análise do gráfico (cf. Anexo D. Figura 23) revela que a maioria das Encarregadas de Educação responderam que sim, indicando que o seu/sua educando/a manifesta vontade de ouvir histórias. As restantes duas participantes indicaram, respetivamente, que essa vontade se manifesta com frequência e às vezes.

Questão 8. “O que sente quando lê histórias ao seu/sua educando/a?”

De acordo com a figura 24 do anexo D, ao analisar as respostas à questão, esta de resposta aberta, é possível constatar que as respostas revelam uma diversidade de emoções e perceções associadas a este momento. A maioria das respostas são destacadas pelo prazer e a satisfação em ler histórias, considerando-o um momento de partilha, proximidade e bem-estar. Algumas participantes mencionam que esta atividade fortalece a relação com a criança e permite explorar a imaginação, além de transmitir mensagens importantes. Outras respostas enfatizam a qualidade do tempo passado juntas, referindo que a leitura contribui para a criação de ligações às histórias, levando as crianças a estabelecer relações entre diferentes livros e a querer repetir determinadas narrativas. Também foi mencionada a curiosidade e o interesse em observar a reação da criança ao desenvolvimento da história, bem como as perguntas que faz, o que demonstra a sua compreensão e envolvimento. Por outro lado, uma Encarregada de Educação referiu sentir dificuldade durante a leitura, o que pode indicar desafios individuais ou relacionados com a dinâmica da atividade.

No geral, os dados evidenciam que a leitura de histórias é vista como uma experiência positiva e enriquecedora, tanto para os adultos como para as crianças, promovendo o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e do vínculo afetivo.

Questão 9. “O/a seu/sua educando/a “lê” livros de forma autónoma?”

Na nona questão, segundo a informação do gráfico (cf. Anexo D. Figura 25), a maioria das Encarregadas de educação respondeu que sim, num total de seis. No entanto, quatro indicaram que os/as seus/suas educandos/as não o fazem.

Questão 10. “Existe algum livro/história mais procurado pelo/a seu/sua educando/a para que lhe leia? Se sim qual é?”

Relativamente à penúltima questão, também de resposta aberta, de acordo com a figura 28 do anexo D, algumas das participantes responderam negativamente, referindo que não há um livro específico de preferência, sendo a escolha feita de acordo com o interesse da criança no momento. Outras respostas indicam que existem vários livros procurados pelos seus/suas educandos/as, sem especificar títulos. No entanto, algumas Encarregadas de Educação mencionaram títulos concretos, como: *Frozen* (Disney, 2013); *O Ladrão de Folhas* (Hemming & Slater (Ilustrador), 2022); *O Destino de Fausto* (Jeffers, 2021) e *Como aqui chegámos* (Bunting, 2019). Também foram referidas histórias tradicionais, bem como uma preferência por histórias cómicas e de terror.

Estes dados sugerem que, embora algumas crianças demonstrem preferência por determinados livros ou géneros, outras variam as suas escolhas conforme o momento ou o seu interesse diário.

Questão 11. “Para si qual a importância dos livros e das histórias para as crianças entre os 3 e 6 anos de idade?”

No que diz respeito à última questão, esta também de resposta aberta, todas as Encarregadas de Educação destacaram a relevância da leitura de histórias nesta faixa etária, utilizando termos como fundamental, essencial, muito importante e importantíssimo. As respostas apontam para diversos benefícios da leitura, nomeadamente: (i) Desenvolvimento cognitivo e linguístico – Várias participantes referiram que os livros ajudam na aquisição de vocabulário, no aperfeiçoamento das competências gramaticais e no raciocínio; (ii) Estímulo à criatividade e imaginação – Foi salientado o papel das histórias na expansão do imaginário e na capacidade de criar ideias; (iii) Promoção do gosto pela leitura – Algumas respostas destacaram a importância dos livros para inculcar o hábito e o prazer da leitura desde cedo; (iv) Fortalecimento do vínculo entre pais e crianças – A leitura foi identificada como um momento de proximidade e partilha; (v) Compreensão do mundo e sentido crítico – Algumas respostas realçaram que

as histórias ajudam na construção do pensamento crítico e na compreensão de mensagens importantes. Além disso, foi destacado que os livros devem conter um fator surpresa e uma mensagem acessível às crianças, tornando a experiência mais envolvente e significativa (cf. Anexo D. Figura 27).

Podemos concluir que, de um modo geral, os dados revelam uma percepção unânime da importância dos livros e das histórias no desenvolvimento das crianças em idade Pré-Escolar, abrangendo tanto aspectos emocionais como cognitivos. Assim, após a análise dos dados presentes, considero que os resultados desta parte da investigação foram muito positivos, apesar da amostra reduzida de participantes.

4.4.3. Análise de dados da Educadora Cooperante

O guião da entrevista e a respetiva transcrição, realizada à Educadora Cooperante, encontram-se em anexo, respetivamente designados como: Anexo D, Tabela 8, seguida da Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante.

Para conhecer melhor a entrevistada, foram formuladas 14 questões iniciais referentes à perspetiva da educadora cooperante sobre a educação dos 3 aos 6 anos e a sua abordagem pedagógica, seguidas de perguntas específicas relacionadas com o estudo.

Relativamente à planificação, na questão **H3**: se a leitura de histórias costuma fazer parte da sua prática, a Educadora Cooperante respondeu afirmativamente, acrescentando que a está sempre presente. Na questão **H4**: referente à integração das histórias na rotina diária, referiu que todos os dias é contada pelo menos uma história, destacando que, na maioria das vezes, são as próprias crianças que as trazem de casa. Salientou ainda que, por vezes, é lida mais do que uma história e que, em algumas ocasiões, sugere ela mesma uma história às crianças ou atende a pedidos específicos do grupo.

No que concerne ao tipo de histórias privilegiadas, na questão **I1**. (cf. Anexo D. Tabela 8) a Educadora Cooperante respondeu que privilegia, mencionando os contos tradicionais, as lengalengas e os poemas. Justificou a sua escolha, não só pelo seu apreço por estes géneros textuais, mas também pelo facto de permitirem trabalhar diversas áreas e competências em simultâneo. Acrescentou ainda que os contos tradicionais, em particular, possibilitam uma abordagem transversal a todas as áreas, destacando-os como recursos de grande riqueza pedagógica.

Para perceber a sua percepção relativamente à importância e benefícios das histórias para a infância da leitura foram realizadas quatro questões (**J1; J2; J3; J4**) (cf. Anexo D. Tabela 8), às quais a Educadora Cooperante respondeu que considera a leitura de histórias ser essencial na valência do Pré-Escolar, uma vez que estimula todas as áreas do desenvolvimento infantil, com especial destaque para a imaginação, a memória auditiva e a articulação vocal. Além disso, acredita que os benefícios da leitura se estendem tanto ao desenvolvimento cognitivo quanto ao emocional, uma vez que, no primeiro caso, contribui para a melhoria da memória auditiva, da concentração, do desenvolvimento da linguagem e da aquisição de novo vocabulário, enquanto, no emocional, favorece a atenção, a expressão de sentimentos, a identificação com situações semelhantes e a representação através do jogo simbólico. Reconhecendo a relevância da leitura na rotina das crianças, a mesma já observou mudanças específicas no comportamento e na aprendizagem que podem ser sim atribuídas à prática de as crianças ouvirem histórias, reforçando, assim, a importância da leitura de histórias no contexto educativo. Ainda referiu não seguir um critério específico na seleção das histórias, sendo que opta por narrativas, poemas ou lengalengas que estejam alinhadas com determinados objetivos pedagógicos, sempre que estes se adequem à temática que pretende trabalhar, tornando a leitura num recurso enriquecedor e intencional no processo de aprendizagem das crianças.

Para compreender se a entrevistada utiliza estratégias e metodologias específicas na leitura de histórias, foram realizadas três questões (cf. Anexo D. Tabela 8): questão **L1**: à qual respondeu que recorre a diferentes vozes para as personagens, utiliza diferentes expressões faciais, cria momentos de suspense e mistério e, por vezes, incorpora o canto; na questão **L2**: referiu que apesar de não ser sempre, às vezes adiciona recursos; na questão **L3**: mencionou que nem sempre há atividades complementares formais, mas destacou que existe liberdade para as crianças explorarem a história de forma autónoma ou complementar com alguma atividade, caso assim o desejem.

Tendo em conta a biblioteca da sala de atividades também ter sido um dos aspetos abordados na minha investigação, considerei pertinente questionar a Educadora Cooperante sobre a sua opinião relativamente à importância deste espaço, com as questões: **M1**: (cf. Anexo D. Tabela 8), à qual respondeu que a biblioteca é um local onde

as crianças podem ir quando querem estar sossegadas e ter um momento de tranquilidade consigo próprias. Para finalizar a entrevista foi colocada a questão: **M2**: referente aos critérios que utiliza na construção da mesma, em resposta à qual mencionou que procura incluir diferentes tipos de livros, garantindo diversidade para que a criança possa escolher de acordo com os seus interesses. No entanto, a entrevistada refletiu sobre o estado atual da biblioteca da sala de atividades, reconhecendo que “Deveria ser uma área rica da sala, mas com o passar do tempo tem vindo a ser descurada.”, admitindo que essa situação representa uma falha da sua parte.

De acordo com as observações registadas através de notas de campo no diário de bordo⁵⁴, a Educadora Cooperante leu, por iniciativa própria, um total de oito histórias. Duas dessas histórias foram utilizadas como ponto de partida para a realização de atividades: *O sonho de Mateus* (Lionni, 2003)⁵⁵ e *Maria Castanha: descobre o Outono* (Pinto, 2015), sendo esta última da sua autoria, tendo sido explorada no âmbito das atividades relacionadas com as comemorações do dia de São Martinho. Para além das leituras de histórias sugeridas por si, também leu mais trinta e duas histórias sugeridas pelas crianças do grupo.

Quanto ao ato da leitura de histórias, por parte da Educadora Cooperante, esta aproveita os conceitos abordados na narrativa para os explorar com as crianças. Entre as histórias lidas, destacam-se os seguintes exemplos:

- *O sonho de Mateus* (Lionni, 2003): De acordo com as notas de campo do dia 30 de setembro de 2024, a Educadora Cooperante abordou aspetos relacionados com museus, o que faz um pintor, cores e as emoções transmitidas. Recorreu a exemplos ilustrados na história e explicou a diferença entre quadro e tela.

- *A viagem da gotinha* (Joyce & Maldonado (Ilustradora), 2020): A Educadora Cooperante explorou o ciclo da água.

⁵⁴ De 30 de setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025.

⁵⁵ Nota de campo do dia 30 de setembro de 2024: “No término da leitura da história e das interações relacionadas com aspetos apresentados ao longo da mesma, a educadora refere às crianças que irão realizar uma atividade, relacionada com a personagem da obra, explicando que numa folha irão desenhar o Mateus e noutra folha irão realizar uma pintura inspirada nas imagens apresentadas ao longo da história.”; Nota de campo do dia 1 de outubro de 2024: A educadora explica, exemplificando no quadro como vai funcionar a atividade proposta tendo esta sido referida no dia anterior. ... a personagem da obra, explicando ... o Mateus...”.

- *A abelha* (Hall & Arsenault (Ilustrador), 2020): Abordou padrões⁵⁶ presentes nas ilustrações de alguns animais da história, bem como o conceito de hibernação e os animais que hibernam.
- *Winnie the Pooh – Descubra a noite* (Milne & Shepard, 2015): A Educadora Cooperante, questionou as crianças sobre o significado de determinado vocabulário presente na narrativa⁵⁷ e abordou temas como as fases da lua e as constelações.
- *O imaginação* (Crespo, 2009): A Educadora Cooperante questionou as crianças sobre o que são constelações, proporcionou o reconhecimento visual da constelação Ursa-Maior, através da ilustração da narrativa.
- *O espaço na ponta dos seus dedos* (Nayer & Goldberg (Ilustrador), 1993): A Educadora Cooperante explorou temas como as constelações, o Sol, os planetas do Sistema Solar, entre outros.

Ao longo da leitura das narrativas, a Educadora Cooperante interage muito com as crianças, promovendo momentos de exploração e construção de conhecimento, de forma envolvente⁵⁸. Além disso, adapta a narrativa ao nível das crianças, como se pode verificar nas notas de campo do dia 19 de dezembro de 2024, durante a leitura da história: *Trincas – O monstro dos livros* (Yarlett, 2016), a Educadora Cooperante alterou a palavra “cachos” para “caracóis”⁵⁹, em a “*Rampuzel: A cachos dourados e os três ursos*”, por esta ser uma palavra no português do Brasil e não de Portugal tornando-a mais adequada.

4.5. Conclusões do Estudo

Após a apresentação dos dados recolhidos e da respetiva análise interpretativa, torna-se essencial refletir sobre os resultados obtidos ao longo de todo o processo, permitindo desta forma responder às questões inerentes à problemática em estudo, aprofundando a compreensão do tema que me propus investigar.

⁵⁶ Para além da Educadora Cooperante abordar os padrões através das ilustrações da história *A abelha*, de acordo com a nota de campo do dia 10 de outubro de 2024, voltou a abordar o padrão, nomeadamente do peixe e incentivou as crianças a referirem nomes de peixes com diferentes padrões: “... obra: *Este chapéu não é meu* (Klassen, 2015) ... Depois de falar do padrão do peixe-palhaço, questiona se conhecem mais algum peixe com padrão...”.

⁵⁷ Nota de campo do dia 11 de outubro de 2024: “A educadora pergunta: “Quem é que sabe o que é entardecer?””.

⁵⁸ Nota de campo do dia 20 de novembro de 2024: “... *Ké lz tuk?* (Ellis, 2016). Esta obra originou uma interação lúdica entre a educadora e as crianças. Habitualmente, são as crianças que trazem os livros para a educadora ler, mas desta vez, foi a educadora quem escolheu a história. Ao longo da leitura da história a educadora, brincou com a voz, utilizou diferentes expressões e explorou a narrativa de forma envolvente.”.

⁵⁹ Nota de campo do dia 19 de dezembro de 2024: “*Trincas – O monstro dos livros* (Yarlett, 2016), trazido pelo VA. Esta obra incluía referências de diferentes histórias clássicas da literatura para a infância, como: *Rapunzel; A cachos dourados e os três ursos*, sendo que nesta, a educadora alterou para: “Os caracóis dourados e os três ursos.” ...”.

No que diz respeito à questão (i) referente aos benefícios da inclusão da leitura diária de histórias na rotina das crianças de Jardim de Infância, verificou-se que a maioria das crianças, com exceção de uma, gostam de ouvir histórias e associam esta prática a sentimentos como felicidade, alegria, calma e amor. Além disso, reconhecem as histórias como uma ferramenta para a aprendizagem e, mesmo sem ler autonomamente, muitas exploram os livros com interesse, seja individualmente ou em grupo. Estes resultados corroboram as ideias de Medeiros e Anjos (s. d.) e Mallmann (2011) que defendem a leitura de histórias para além de uma ferramenta pedagógica com diversos benefícios, nomeadamente ao nível da aprendizagem e desenvolvimento das crianças também no desenvolvimento de valores morais, como a amizade e o respeito, aspetos também identificados nas respostas das crianças.

As famílias também consideram a leitura de histórias como sendo essencial para o desenvolvimento das crianças, afirmando que leem histórias às crianças diariamente ou, pelo menos, três a quatro vezes por semana, destacando a criação de vínculos afetivos e o contributo no desenvolvimento linguístico como a aquisição de vocabulário e cognitivo em relação ao raciocínio, a criatividade e a imaginação, além de promoverem o gosto pela leitura. Como referem Ramos e Silva (2014), os pais são agentes fundamentais na criação de rotinas de leitura, influenciando positivamente a construção de hábitos.

A educadora cooperante enfatizou a importância da leitura de histórias como uma prática essencial na rotina diária do grupo, sendo realizada pelo menos uma vez por dia. Salientou ainda que esta atividade estimula a imaginação. Em concordância com os autores Mendes e Velosa (2016) a educadora refere que a leitura de histórias contribui para o enriquecimento do vocabulário e desenvolvimento da linguagem oral, acrescentando que também melhora a memória auditiva e a concentração. Além disso, Mendes e Velosa (2016), referem-se às narrativas literárias como um espaço de descoberta emocional, para que as crianças possam organizar e experienciar diversas emoções. A educadora também menciona que o facto de as crianças ouvirem histórias promove o desenvolvimento emocional, permitindo expressar sentimentos. Tal como defendido pelos mesmos autores, a educadora também menciona que a literatura permite às crianças identificarem-se com as personagens, representando histórias através do jogo simbólico.

Quanto à questão (ii) “Qual o papel dos livros trazidos de casa pelas crianças, no contributo para o fortalecimento da relação entre família/escola e o desenvolvimento das crianças?”, os dados indicam que a partilha de livros reforça o sentimento de pertença, desempenhando um papel importante na aproximação entre a família e a escola, além de fomentar a interação e a cooperação entre pares. As crianças exploram os livros autonomamente, recriando narrativas através das ilustrações com entusiasmo. Segundo Tarouca e Pires (2011) as ilustrações na literatura para a infância desempenham um papel fundamental, pois ajudam as crianças a interpretar histórias, a desenvolver a imaginação e a estimular a criatividade, sendo este facto aludido nas observações e relatos, nos quais as crianças exploram ativamente os livros trazidos de casa, reconstruindo e recriando narrativas com base na memória ou na imaginação através das ilustrações.

Em relação às preferências literárias das crianças de uma forma quantitativa da investigação, tendo em conta às respostas obtidas, a maioria das crianças possui um número significativo de livros em casa, sendo que cinco têm mais de 40, sendo a escolha dos livros realizada pelos pais que se baseiam, sobretudo, na mensagem da história, na qualidade da narrativa e na temática, fatores que podem influenciar as preferências literárias das crianças, estando estes dados alinhados com o que defendem Ramos e Silva (2014) sobre o papel de influência dos pais, tanto na construção de rotinas diárias em torno dos livros e da leitura, como nas preferências literárias das crianças.

Relativamente ao ambiente educativo com a terceira questão, é possível constatar com os dados obtidos que a leitura de histórias contribui para um ambiente educativo mais estimulante e enriquecedor. As crianças valorizam as leituras realizadas pela equipa educativa, identificando-a como referência. A utilização dos livros escolhidos pelas crianças nas leituras da educadora fortalece a ligação entre adulto e crianças como também amplia o repertório literário das crianças, permitindo à educadora, para além de conhecer os interesses das mesmas, também favorece o planeamento de atividades, indo assim mais ao encontro dos interesses das crianças.

Durante as leituras, as crianças apresentaram interesse e participação ativa, fazendo comentários sobre as histórias e relacionando-as com os seus conhecimentos prévios. Segundo os autores Medeiros e Anjos (s. d.) e Mallmann (2011), estes momentos

incentivaram a comunicação oral, a criatividade e a partilha de ideias, promovendo competências sociais e cognitivas.

É perceptível o papel ativo das famílias no incentivo à leitura e partilha de livros nomeadamente de livros de histórias tradicionais, seguido por álbuns ilustrados segundo a análise das respostas. Todas as crianças afirmaram ter livros em casa e a maioria referiu pedir para que lhes comprem novos livros, assim é reforçado o envolvimento dos pais na educação infantil e estreita a ligação entre o contexto socioeducativo formal e o contexto familiar. Importa ainda referir com base nas respostas das encarregadas de educação, o reconhecimento do valor das ilustrações e dos álbuns ilustrados para o desenvolvimento da literacia infantil.

Quanto à questão (v) “De que forma a leitura diária fomenta o gosto e os hábitos de leitura desde a infância, com base na perceção da educadora, pais e crianças?” é possível constatar na informação recolhida ao longo do processo que esta rotina desempenha um papel fundamental na valorização do ato de ler e na construção de um vínculo positivo com os livros.

Pois a maioria das crianças manifesta prazer em ouvir histórias e explora ativamente livros, seja de forma autónoma ou em grupo, mas algumas crianças ainda não desenvolveram o hábito de "ler" histórias sozinhas ou para os outros. Apesar disso, a exposição constante à leitura incentiva a familiarização com os livros e reforça a motivação para continuar a explorar novas histórias. Ainda foi possível verificar que algumas crianças já demonstram preferência por determinados livros ou géneros textuais. A continuidade desta prática pode contribuir para a construção de um hábito de leitura sólido ao longo do crescimento.

Contudo, verificou-se que as crianças demonstram um menor interesse pelos livros da biblioteca da sala, apontando a preferência pelos livros trazidos de casa, devido à falta de diversidade e ao estado de conservação dos livros da biblioteca. Além disso, sugeriram melhorias no espaço da biblioteca, como a inclusão de acessórios mais atrativos e a renovação do espaço. A educadora cooperante também reconheceu que a biblioteca da sala poderia ser mais apelativa e que a sua manutenção tem sido descuidada, admitindo que a organização e a acessibilidade do espaço poderiam ser melhoradas para incentivar

uma maior utilização por parte das crianças. Esta reflexão aponta para a necessidade de reestruturar o ambiente da biblioteca da sala, tornando-o mais convidativo e estimulante.

No que diz respeito à importância das histórias e dos livros no quotidiano das crianças, as famílias destacaram a leitura como fundamental para o desenvolvimento infantil, apontando benefícios a nível linguístico, afetivo e cognitivo, a educadora cooperante reforçou a leitura de histórias também como sendo elemento essencial, salientando que os livros são um recurso valioso para o desenvolvimento infantil, no entanto refere que o envolvimento das famílias poderia ser ainda maior, devendo ser reforçadas estratégias para promover a leitura em casa.

Assim, a presente investigação permitiu reforçar a importância da leitura de histórias na rotina das crianças do Jardim de Infância e os diversos benefícios que dela advêm. Os dados obtidos demonstram que a leitura diária contribui positivamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, fomentando hábitos de leitura e promovendo momentos de partilha e aprendizagem, sendo que a valorização da leitura no ambiente familiar é essencial para consolidar hábitos e fortalecer o contacto das crianças com os livros. Por fim, também a melhoria da biblioteca da sala é um aspeto essencial para potenciar ainda mais o impacto positivo da leitura no quotidiano infantil. Posto isto, torna-se essencial continuar a promover esta prática, garantindo que todas as crianças tenham acesso a experiências de leitura enriquecedoras e significativas.

5. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, considero importante refletir sobre a minha trajetória durante a Prática Profissional Supervisionada (PPS). Foi um caminho repleto de distintas experiências, iniciando-se em 7 de fevereiro, com término a 7 de junho de 2024, com a primeira fase em contexto de creche, e continuando no contexto pré-escolar de 30 de setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025, articulando assim os dados recolhidos durante o estágio e os conhecimentos teóricos apresentados, bem como analisando as aprendizagens, as dificuldades encontradas, a evolução ao longo do tempo e, finalmente, como me caracterizo agora enquanto futura educadora.

Durante a minha intervenção, em ambos os contextos, tive a oportunidade de colocar em prática um conjunto diversificado de experiências, consolidando os conhecimentos teóricos que adquiri ao longo da minha formação, permitindo assim vivenciar a dinâmica única de cada contexto e desenvolver uma postura reflexiva em relação à minha intervenção. Em ambas as fases da PPS, tive a oportunidade de interagir com as crianças, as equipas educativas e as famílias, ambas com características próprias, mas essas interações permitiram-me refletir sobre novas competências, atitudes e conhecimentos fundamentais para a minha vida profissional, apesar da minha experiência prévia com estas faixas etárias.

Considero que o estágio foi fundamental para entender o papel da educadora de infância e a importância das interações no processo educativo. Para Sarmiento (2009) a identidade profissional desenvolve-se a partir da “interação de cada um com o mundo e com o outro” (p.72), ou seja, a identidade profissional constrói-se a partir das interações com diferentes pessoas e contextos, que nos proporcionam novos saberes e aprendizagens.

Assim, estes meses de prática permitiram-me tornar-me mais confiante na implementação das minhas próprias ideias e das minhas convicções sobre como devemos tratar cada criança como um ser único. Acredito que, para trabalhar com um grupo, é essencial primeiro compreender e acolher cada criança individualmente. Ao fazer isso, pude melhorar a minha relação com as crianças, as famílias e a própria equipa educativa, resolvendo problemas e compreendendo melhor a influência que uma educadora exerce no desenvolvimento das crianças.

Neste sentido importa referir que um dos aspetos que considero essencial para estabelecer uma relação positiva e segura com as crianças é a afetividade. Para tal, uma das minhas principais intenções foi conquistar a confiança delas, tornando-me um adulto de referência em quem podiam confiar sempre que precisassem de ajuda. O mesmo acontecerá enquanto educadora de infância, já que eu serei o adulto com quem elas estarão todos os dias. Pelo contrário, se existir falta de carinho ou afeto para com as crianças, estas podem perder o interesse e a motivação por aprender, levando ainda a comportamentos negativos para com o/a educador/a como também com as restantes crianças. Alguns autores enfatizam a importância da afetividade e das relações de confiança no processo educativo, pois é através da relação afetiva que a criança se sente segura para explorar, aprender e desenvolver-se (Vygotsky, 2001, citado por Emiliano & Tomás, 2015).

No entanto, a relação com as crianças não foi a única importante. As interações com os outros profissionais também desempenharam um papel significativo no meu desenvolvimento enquanto educadora. Ao longo das PPS, senti o apoio da equipa educativa, que me proporcionou um ambiente acolhedor e de liberdade na minha intervenção, pois estiveram sempre disponíveis para esclarecer dúvidas e orientações, facilitando o meu processo de aprendizagem, como quando tinha alguma dúvida relativamente ao grupo, à rotina, também estavam sempre disponíveis para me esclarecer e ajudar. Acredito que, como futura educadora, é crucial haver uma boa relação com todos os membros da equipa educativa, pois um ambiente colaborativo e cooperativo enriquece a prática profissional com as crianças, tornando o ambiente mais positivo e eficaz.

Outra questão relevante foi a relação com as famílias. Foi essencial procurar ganhar a confiança das famílias, respeitar as suas particularidades e mostrar-me disponível para ajudá-las sempre que necessário.

Durante o meu percurso, enfrentei algumas dificuldades. Uma das mais marcantes foi a de me sentir retraída em alguns momentos principalmente durante o estágio em pré-escolar, que, por vezes, não conseguia “despir” a capa de auxiliar de ação educativa e assumir a postura de estagiária. Porém, com o tempo, procurei desenvolver estratégias para lidar com essa dificuldade, senti que a relação boa que tinha com as crianças tornou este processo mais fácil.

Ter momentos sozinha com o grupo, permitiu-me ser mais autônoma, fazendo diminuir as dificuldades, e penso que foi uma forma de perceber as minhas competências enquanto educadora de infância. Durante os períodos de ausência da educadora cooperante senti que fui capaz de lidar com o grupo e tomar decisões no momento, algo que se revelou essencial para o meu crescimento profissional. Passarão por mim crianças diferentes durante a minha atividade profissional, e neste momento sei que serei capaz de conseguir encontrar estratégias adequadas a cada criança, bem como a cada grupo.

No que diz respeito em colocar em prática atividades mais orientadas, percebi que a gestão do tempo era uma preocupação constante, na qual o meu foco estava no que tinha planeado, apesar de ter acontecido mais em creche do que em pré-escolar, e não no que as crianças estavam realmente a fazer, sendo algo que sei que não devia ter acontecido e fui tentando melhorar. No entanto, penso que fazia isso não por falta de experiência, mas por sentir a preocupação de colocar em prática as atividades propostas como estagiária no tempo que me era disponibilizado pela educadora cooperante, o tempo era muito curto para a minha ação. Contudo, sei que quando estiver numa sala como educadora a minha prioridade não será o meu tempo, pois sei que devo respeitar o tempo da criança, permitindo flexibilidade para que possam integrar sugestões e imprevistos que enriqueçam a sua aprendizagem.

Outro aspeto observado foi a pouca participação dos adultos nas brincadeiras durante o recreio, algo que tentei muitas vezes fazer e que pretendo fazer enquanto educadora de infância. Acredito que o recreio é igualmente um espaço educativo que deve ser valorizado, assim pretendo estender as atividades mais orientadas para o recreio, não me limitando apenas à sala de atividades.

Concluo que estes dois anos de PPS foram decisivos na construção da minha identidade profissional, nos quais adquiri não só conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas também ganhei confiança e consciência de que a educação é um processo contínuo de aprendizagem em que os erros são oportunidades de reflexão e crescimento, não os devo temer, mas usá-los como base para a minha evolução. Acredito que estarei sempre a aprender e a enfrentar desafios, mas, com base nas experiências vividas, sei que estou no caminho certo para me tornar uma profissional competente e dedicada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

Ao concluir este relatório, reconheço o quão importante foi a oportunidade que tive de intervir em diferentes contextos, o de creche e de pré-escolar, colocando em prática um conjunto diversificado de experiências, sendo fundamentais para me proporcionar uma percepção abrangente referente ao trabalho a ser desenvolvido com as diferentes faixas etárias.

A experiência com equipas e contextos distintos, permitiu-me observar as práticas educativas em cenários variados e adquirir novas aprendizagens. As interações foram fundamentais para que eu pudesse melhorar as minhas práticas pedagógicas e adotar uma postura mais reflexiva e crítica sobre as mesmas. Ao longo destes meses de intervenção, cresci não apenas como profissional, mas também como pessoa, tornando-me mais segura e confiante nas minhas ações, o que enriqueceu significativamente a minha formação.

Tornando assim este percurso essencial para entender a realidade do trabalho da educadora de infância. Pois tive a oportunidade de refletir sobre o papel que desempenhamos na vida de cada criança e, sobretudo, no impacto que temos no seu desenvolvimento, que de acordo com Portugal (2008), estas aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança e que sejam atentas e sensíveis às suas particularidades, para assim criar espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; assim quis ser uma pessoa de referência na vida das crianças,

O processo de reflexão sobre a minha prática, promovido primeiramente pelo Portfólio individual, foi crucial, através da análise das notas de campo do diário de bordo, pude observar o desenvolvimento das minhas competências e identificar áreas nas quais posso continuar a melhorar. Esse processo de autoavaliação e reflexão encontra-se presente neste relatório, e ajudou-me a perceber de que maneira as minhas práticas educativas se podem moldar ao contexto e, mais importante, como posso aprimorá-las para uma intervenção ainda mais eficaz e significativa futuramente.

Em relação à componente investigativa deste relatório, sobre os benefícios da inclusão das histórias na rotina diária de uma sala de jardim de infância, proporcionou-me uma melhor compreensão sobre as influências das histórias no desenvolvimento das crianças. Percebi também como fatores externos que podem influenciar esta inclusão diária das histórias na rotina das crianças, sendo uma das partes mais enriquecedoras deste

estágio, pois não só me proporcionou uma visão sobre como as crianças veem as histórias e as utilizam, mas também me surpreendeu pela capacidade de as crianças se expressarem sobre a importância que estas têm, para além de conceder uma visão mais aprofundada sobre a minha prática.

Com essa visão mais detalhada, pude perceber o quão importante é o papel da educadora no ato de ler histórias, pois segundo Mateus et al. (s. d.) é determinante na formação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e possibilita uma série de oportunidades na sala de atividades, tais como: construir conhecimento, educar, informar, possibilitar o desenvolvimento da inteligência e sensibilidade, para além das crianças se divertirem com este momento, também contribui para que tenham gosto pela literatura desde cedo, e o facto de valorizar as propostas de histórias que as crianças traziam de casa, reforça o sentimento de pertença, estimula a autonomia e estreita também a relação entre a instituição e a família.

Os resultados deste estudo corroboram, de forma clara, a ideia de que a leitura diária de histórias em contexto de pré-escolar tem um importante papel no desenvolvimento das crianças, ao nível cognitivo, emocional, social e linguístico. Verificou-se que tanto as crianças como os adultos de referência reconhecem o valor das histórias enquanto ferramenta pedagógica promovendo a imaginação, a aquisição de vocabulário, a expressão de emoções, a criação de vínculos afetivos e o gosto pela leitura estando assim em concordância com Medeiros e Anjos (s. d.) que defendem a leitura de histórias como uma ferramenta pedagógica com diversos benefícios para a aprendizagem das crianças. Também foi destaca a importância de reestruturar o espaço da biblioteca da sala para que melhor responda aos interesses das crianças e fomente ainda mais o contacto com os livros, já que foram encontradas limitações como a falta de diversidade e de atratividade.

Assim, conclui-se que a leitura de histórias deve ser entendida como uma prática essencial e estruturante na educação pré-escolar, sendo crucial continuar a promovê-la de forma intencional, participada e adaptada às necessidades e preferências das crianças⁶⁰.

60 Nota de campo do dia 17 de dezembro de 2024: "... À medida que folheavam as páginas do livro ... De acordo com o interesse manifestado pelas crianças, fui lendo os trechos selecionadas pelas mesmas. Ao mesmo tempo, as crianças trocavam informações sobre as imagens que viam. LR: "Olha, é o universo cheio de estrelas."; AMS: "Aqui é uma galáxia."; MT: Apontou para um telescópio e disse: "É um telescópio para vermos o Espaço.""

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| " | | " |

- Abramovich, F. (2009). *Literatura infantil. Gostosuras e bobices* (5.^a ed.). Editora Scipione. Consultado em:
<https://pt.slideshare.net/slideshow/livrocompletofannyabramovichpdf/25519769>
[5](#)
- Amaro, M. S. R. G. (2021). *O contributo das histórias infantis nas atividades do Pré-Escolar e no desenvolvimento emocional-afetivo da criança nestas idades* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. Consultado em:
<https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstreams/5a1960bb-7839-4f76bd0f9fc6cf946323/download>
- Araújo, S. B. (2018). *A abordagem HighScope para a educação e cuidados em creche*. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Org.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 71-92). Porto Editora.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.
- Brazelton, T. B. (2007). *O grande livro da criança – O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (M. M. Peixoto, Trad.). (10.^a ed.). Editorial Presença. (Obra original publicada em 1992).
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche. Crescendo com qualidade*. Porto Editora.
- Castro, A. C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Coordenação do ensino do Português na Alemanha.
<https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: Teoria, Análise, Didática*. Moderna LTDA. Consultado em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/472037515-coelho-nellynovaes-literatura-infantil-teoria-analise-e-didatica-pdf/268280832>
- Costa, P. E. & Ribeiro, J. S. M. (2018). *A importância de contar história na educação infantil*. RECIT – Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia.

- Consultado em: https://revistas.utfpr.edu.br/recit/article/viewFile/e-4771/pdf_1
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 8(2), 355-379.
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F., Azevedo, H. (2012). *A leitura de Histórias: Qualidade das interações entre Pais e Filhos*, pp. 16-19. Consultado em: <https://hdl.handle.net/1822/24259>
- Dias, C., & Morais, J. (2004). *Interação em sala de aula: Observação e análise*. Revista Referência, 11, 49-58. Consultado em: file:///C:/Users/asofi/Downloads/ref_1149a58.pdf
- Emiliano, J. M., & Tomás, D. N. (2015). *Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente*. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2(1), 59-72. Consultado em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/3506042015200306.pdf>
- Feyfant, A. (2016). *A diferenciação pedagógica em sala de aula*. Consultado em: <https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/DiferenciacaoPedagogica.pdf>
- Ferreira, A. F. M. (2013). *Identidade e alteridade: a literatura infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação pré-escolar*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre]. Repositório científico do Instituto Politécnico de Portalegre. Consultado em: <http://hdl.handle.net/10400.26/4199>
- Gomes, J. A. (2006). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Casa da leitura. Consultado em: http://magnetesrvk.noip.org/casadaleitura/portalbeta/bo/abz_indices/000791_PL.pdf
- Lemos, A. R., Quaresma, Â., Fonseca, V. & Dias, I. (2015). *Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 313-317). Consultado em:

https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1393/1/IPCE2015_Artigo%20Orga niza%c3%a7%c3%a3o%20Espa%c3%a7o.pdf

- Mallmann, M. C. (2011). *A literatura infantil no processo educacional: despertando os valores morais*. [Graduação Faculdade de biblioteconomia e comunicação]. Repositório da Universidade federal do Rio Grande do Sul. Consultado em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/37538>
- IFLA (Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas). (1999). UNESCO. *Manifesto da biblioteca escolar. A biblioteca escolar no ensino aprendizagem para todos*. Consultado em: [https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=3278&fileNa me=Manifesto_para_a_Biblioteca_Escolar.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=3278&fileName=Manifesto_para_a_Biblioteca_Escolar.pdf)
- Marques, A. (Coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A. & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Massoni, L. F. H. (2018). *Ilustrações em livros infantis: alguns apontamentos*. DAPesquisa, 7(9), 121–129. Consultado em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/13951/9036>
- Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M., & Souza, S. (s.d.). *A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil*.
- Medeiros, T. J. & Anjos, I. (s.d.). *A contação de histórias na educação infantil*. Consultado em: <https://repositorio.kanix.com.br/arquivos/2020/3c51553fbdd4fe8dd4cf683f048d73a9.pdf>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EduSer: revista de educação. 2(2), 49-65. Consultado em: <http://hdl.handle.net/10198/3961>
- Melo, A. S., Sampaio, M. L. P., & Saldanha, D. M. L. L. (2022). *Contar histórias: Uma contribuição ao desenvolvimento infantil e ao despertar do gosto e prazer pela leitura*. Criar Educação, Criciúma. Revista do programa de Pós-Graduação em Educação -UNESCO, 11(1), 327-339. Consultado em:

<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/5728/6465>

Mendes, T., & Velosa, M. (2016). *Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar*.

Proposições, 27(2), 115-132. Consultado em:

https://www.researchgate.net/publication/306270383_Literatura_para_a_infancia_a_no_jardim_de_infancia_contributos_para_o_desenvolvimento_da_crianca_em_idade_pre-escolar

Moller, M. A. B. (2009) *O método de iniciação à leitura da Escola «Ave-Maria»*. Principia.

Nunes, M. R., & Gomes, P. S. (s.d.). *A importância das ilustrações na literatura infantil e a necessidade de formação de leitores de imagens*. Consultado em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enlije/2014/Modalidade_4datahora_25_05_2014_20_31_46_idinscrito_749_9f936bc81d2934c6a012434583e5329a.pdf

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.

Oliveira, J. J., Santos, S. S. & Conceição, M. F. (2023). *A importância da biblioteca escolar para a formação de leitores*. Revista Moinhos. Tangará da Serra, 13(7), 86-100. Consultado em:

https://www.researchgate.net/publication/373460106_A_IMPORTANCIA_DA_BIBLIOTECA_ESCOLAR_PARA_A_FORMACAO_DE_LEITORES

Portugal, G. (2000a). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. Cap. I Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância* (pp. 33-67).

Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In CNE (Ed.) Relatório de estudo. A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*.

Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças (SAC)* (2.^a ed.). Porto Editora.

Ramos, A.M. & Silva, S. R. (2014). *Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés*. Consultado em: <https://hdl.handle.net/1822/32809>

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

- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). *O Portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática*. Article in zero a seis, 1(29), 33-53.
- Silva, B., & Morais, C. (2021). *Potencialidades dos Portefólios de crianças: o estímulo à reflexão sobre a aprendizagem*. Reladet, 10(1), 123-135.
- Silva, I., Marques, L., Mata L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Tarouca, A., & Pires, P. (2011). *Sobre ilustrações definimos*. Instituto de apoio à criança, Infocedi, (33). Consultado em:
<https://iacrianca.pt/wpcontent/uploads/2020/07/infocedi33.pdf>
- Veloso, R. M. (2003). *Não-receita para escolher um bom livro*. Casa da Leitura. Consultado em:
http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/abz_indices/000721_NR.pdf
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Documentos Consultados:

Projeto Pedagógico da Sala (2022-2025).

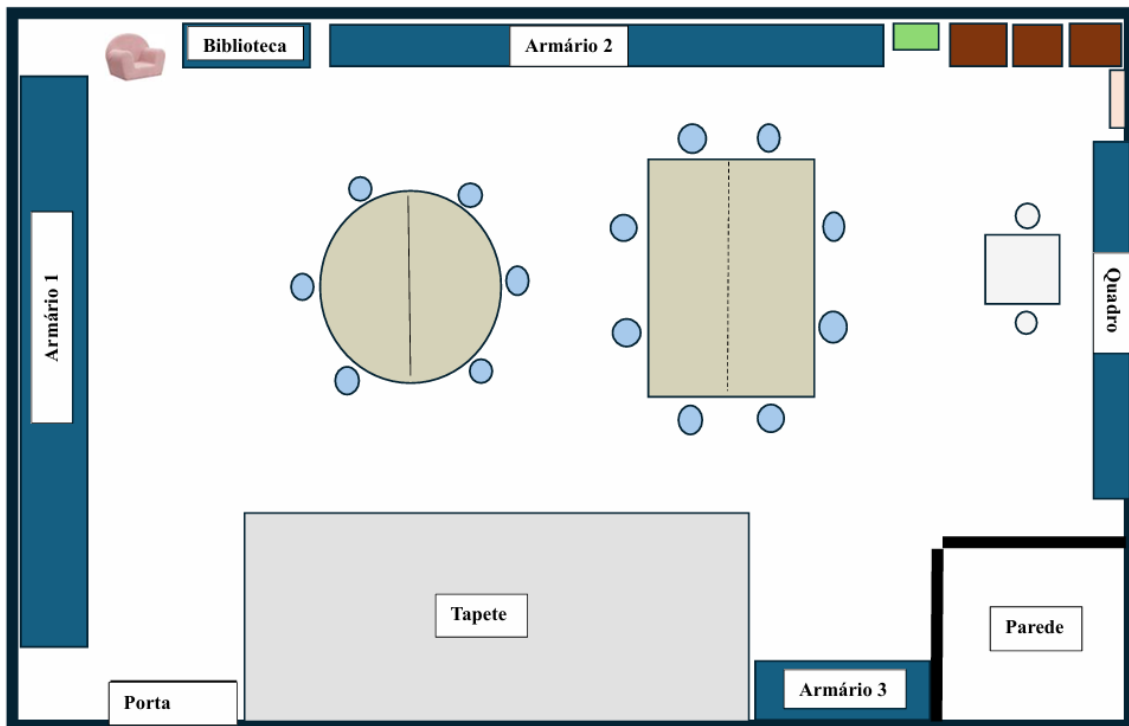
ANEXOS

| " " | | " "






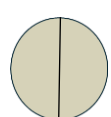
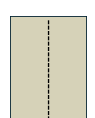

ANEXO A: Espaços
utilizados pelas crianças

| " " | | " "

Figura 3 Planta da sala de atividades do grupo de crianças.



Legenda:

-  Estante das garrafas de água das crianças;
-  Armários fogão/forno da casinha;
-  Aquecedor;
-  Mesa da casinha;
-  Bancos da casinha;
-  Mesa-redonda;
-  Mesa retangular;
-  Cadeiras;

Nota. Figura realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 4 Registo fotográfico do espaço da sala de atividades utilizada pelo grupo de crianças.



Nota. Imagem captada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 5 Registo referente à mudança que a sala de atividades tem para a realização do momento do lanche.



Nota. Imagem captada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 6 Hall de entrada das salas de atividades dos grupos da "Preparação", (3.º piso).



Nota. Imagem captada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 7 Espaço destinado aos pertences das crianças (cabides).



Nota. Imagem captada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 8 Registo fotográfico do espaço da sala polivalente utilizada pelo grupo de crianças.



Nota. Imagem captada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 9 Registo fotográfico referente ao horário planificado do grupo de crianças da "Preparação A".

Preparação A					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00 9:30	ACOLHIMENTO	ACOLHIMENTO	ACOLHIMENTO	ACOLHIMENTO	ACOLHIMENTO
9:30 10:00	ATIV. PEGAGÓGICAS	MÉTODO	ATIV. PEGAGÓGICAS	MÉTODO	ATIV. PEGAGÓGICAS
10:00 10:30					
10:30 11:00	E.M.R.C. 10-15/11:00				10:30
11:00 11:30	ATIV. PEGAGÓGICAS	TIC 11:00/11:45	EXP. MUSICAL	ATIV. PEGAGÓGICAS	COMPETÊNCIA
11:30 12:00	INGLÊS	ATIV. PEGAGÓGICAS	ATIV. PEGAGÓGICAS	INGLÊS	INGLÊS
12:00 13:30	ALMOÇO RECREIO HIGIENE	ALMOÇO RECREIO HIGIENE	ALMOÇO RECREIO HIGIENE	ALMOÇO RECREIO HIGIENE	ALMOÇO RECREIO HIGIENE
13:30 14:00	ATIV. PEGAGÓGICAS	ATIV. PEGAGÓGICAS	ATIV. PEGAGÓGICAS	ATIV. PEGAGÓGICAS	ATIV. PEGAGÓGICAS
14:00 14:30		INGLÊS	INGLÊS	EXP. MUSICAL	Expressão Física Motora
14:30 15:00	EXP. MUSICAL	ATIV. PEGAGÓGICAS	Expressão Física Motora	ATIV. PEGAGÓGICAS	ATIV. PEGAGÓGICAS
15:00 15:30					
15:30 16:00	LANCHE RECREIO ATIV. LIVRES	LANCHE RECREIO ATIV. LIVRES	LANCHE RECREIO ATIV. LIVRES	LANCHE RECREIO ATIV. LIVRES	LANCHE RECREIO ATIV. LIVRES
16:00 16:30					
16:30 19:00	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

Nota. Imagem captada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 10 Registo fotográfico do espaço exterior utilizado pelo grupo de crianças (recreio).



Nota. Imagem captada no âmbito do relatório da PPS II.

ANEXO B: Dados
complementares da
caracterização

| " | | | "

Descrição do “Método”

Moller (2009) refere que após uma viagem à Suíça da fundadora da organização socioeducativa, o Método Global foi implementado na escola.

... No que diz respeito ao “Jogo do Tapa”, este conhecido como “Desenhos de Memória”, de acordo com Moller (2009), este jogo é uma parte importante de iniciação ao Método de Leitura da escola, utilizado há mais de 50 anos, sendo uma espécie de jogo muito simples.

O “Jogo do Tapa-Tapinha” tem um processo específico, seguido minuciosamente pela educadora, este processo de acordo com Moller (2009):

- Primeiramente cada desenho é feito no quadro e, após algum tempo de observação por parte das crianças, a educadora tapa com um pano e a criança reproduz numa metade da página⁶¹;
- Depois, a educadora vai a cada lugar das crianças verificar se os desenhos estão bem reproduzidos e chamar a atenção para algum erro que possa surgir, depois marca no seu caderno em que desenho que a criança se enganou, para assim, poder ter um registo e observar as dificuldades de cada criança⁶².

A autora refere-se a este jogo como sendo uma forma importante de trabalhar uma série de competências para a forma como se desenvolve posteriormente o Método, pois através do jogo pretende-se que a criança se familiarize com o uso do lápis de carvão, com o facto de escrever numa folha de um tamanho diferente do que está acostumada, para além de desenvolver na criança ao máximo a atenção e memória visual.

Posteriormente após o término do “Jogo do Tapa”, inicia-se a estimulação da leitura e escrita, esta proposta tem um processo relacionado com dezoito palavras, previamente escolhidas, como foi referido anteriormente na caracterização referente ao ambiente educativo.

Posto isto, segundo Moller (2009) a escolha destas palavras, seguiu diferentes critérios: primeiro, as palavras englobam todas as letras do alfabeto, depois são palavras

⁶¹ Nota de campo do dia 15 de outubro de 2024: “... as crianças desenharam no caderno por memória visual o que a educadora desenhava no quadro...”.

⁶² Nota de campo do dia 15 de outubro de 2024: “A educadora, também, faz registo escrito de cada criança após cada ilustração realizada pelas crianças no seu caderno.”.

que interessam às crianças na medida em que fazem parte do seu cotidiano, estas palavras são atribuídas às crianças através de um sorteio.

Em cada palavra é proposta uma atividade de forma a criar uma “obra de arte” sobre essa mesma palavra⁶³.

Nesta fase, de acordo com Moller (2009), o objetivo é que a criança desenvolva a sua imaginação e criatividade, tendo em conta que as crianças criam uma “obra de arte” (Nota de rodapé n.º 63), referente às palavras a serem aprendidas no “Método”, (Nota de rodapé n.º 10), no entanto a autora salienta que esta proposta as crianças as concretizam cumprindo regras, ao mesmo tempo, posteriormente que identifiquem e escrevam as palavras, estas são também o ponto de partida para a aprendizagem das frases, pois estas palavras fazem parte integrante das frases que as crianças aprendem ainda na Preparação.

A autora diz ainda, que a educadora, com estas palavras ensina, oralmente sem formalidade, outras palavras. “Amiga [sem perninha] lê-se amigo, gato [com perninha] lê-se gata, e assim por diante, conforme o interesse que o Educador vê no grupo. Estas não são palavras que o grupo aprende formalmente, apenas se vão introduzindo como [curiosidades].” (p. 163).

Moller (2009) considera que posteriormente a criança deva ser capaz de reproduzir graficamente as palavras aprendidas “copiando-as; memorizar o seu nome/saber escrevê-lo e construir [histórias], utilizando algumas das palavras aprendidas” (p. 163). Todo este processo de aprendizagem tem um conjunto de estratégias aplicadas pela educadora para as crianças desde “contar histórias, memorizar pequenas poesias e lengalengas, contar e interpretar histórias e episódios da vida real, e realizar fichas de trabalho (estruturação espacial e de coordenação espaço-temporal)” (p. 163).

No que diz respeito às estratégias da memorização das palavras, a autora considera esta etapa da memorização das palavras extremamente importante, tanto para a criança como para dar o seguimento ao Método, assim esta aprendizagem é da seguinte forma:

- Cada palavra é apresentada uma na sua vez, a um ritmo de duas palavras por semana;

⁶³ Nota de campo do dia 13 de novembro de 2024: “no mesmo cartão atrás de cada palavra tem uma data e uma proposta de como apresentarem essa palavra (pintura; fotografia; moldagem; desenho), ou seja, de acordo com a palavra atribuída à criança na data escrita no verso a criança terá de apresentar essa mesma palavra em forma de fotografia, ou moldagem ou através de uma pintura ou desenho...”

- A educadora escreve a palavra no quadro cuidadosamente, chamando a atenção das crianças para os pormenores da execução da mesma sem referir o nome das letras, pois é essencial que a criança tenha em atenção a forma de cada letra para a aprendizagem da letra tendo em conta a instituição ter o seu próprio tipo de escrita⁶⁴;
- Posteriormente, cada criança escreve a palavra no quadro até a reproduzir de forma correta;
- Depois de todas as crianças escreverem no quadro, escrevem-na numa folha A5 (caderno), sendo que em cada folha está escrito pela educadora pontos para que a criança copie a palavra em cada um dos pontos;
- Também é específico o número de lápis utilizado pelas crianças, sendo este o n.º 3;

Neste processo, segundo Moller (2009), a educadora deve dar auxílio a todas as crianças, acompanhando-as na escrita da palavra, salientando a importância de a educadora motivar a criança de forma que não sinta ser uma obrigatoriedade na realização do trabalho e lhe mostre a importância de escrever aquela palavra. Estas palavras vão aumentando o grau de dificuldade tendo em conta que têm a ver com as vivências das crianças, a autora reforça que não se fala em letras, mas na altura que sabem escrever todas as palavras sabem também o grafismo de todas as letras do alfabeto. Ainda sobre a aprendizagem da escrita, à medida que as crianças vão aprendendo a escrever cada uma das palavras coloca-se a mesma, escrita numa pequena tira de cartolina, num local bem visível na sala de atividades.

⁶⁴ Nota de campo do dia 26 de novembro de 2024: “Pois a escola, para a aprendizagem da letra é dado um maior foco, tendo em conta a instituição ter o seu próprio tipo de escrita.”.

A B C D E F G H I
 J L M N O P Q R S
 T U V X Z

a b c d e f g h i j l
 m n o p q r s t u v
 x z

Escola " "

Janeiro	Maior	Setembro
Fevereiro	Junho	Outubro
Março	Julho	Novembro
Abril	Agosto	Dezembro

Posteriormente, quando as crianças já interiorizaram cerca de oito palavras, inicia-se o jogo “Caça-palavras” (ditado);

A mesma autora, no que diz respeito à concretização do jogo, menciona que a educadora “dá uma folha A5 a cada uma das crianças onde estão escritos no canto superior esquerdo a data e o nome de cada” (p. 164) criança, em seguida, a mesma escreve no quadro as palavras conhecidas pelas crianças e depois dita cada uma dessas palavras, a criança procura visualmente no quadro reproduzindo-a posteriormente na folha, a mesma alude para o facto de a educadora dever circular por entre as crianças observando se estas escrevem as palavras corretamente, por fim faz um balanço com as crianças e corrigem-se os erros individualmente com cada criança.

Este processo na Preparação ainda passa depois pelas frases onde as crianças num conjunto de estratégias terão de reconhecer as palavras aprendidas em frases.

Dados internos referentes às crianças do grupo e às respetivas famílias

Tabela 1 *Dados internos referentes às crianças do grupo: sexo; idade; nacionalidade.*

	Criança	Sexo	N.º de Irmãos	Data de nascimento	Idades (Completadas entre 30 de setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025)	Nacionalidade
1	AG	F	1	04.05.2019	5 a. 4 m. 26 d. >>>> 5 a. 8 m. 20 d.	Portuguesa
2	CP	F	1	04.08.2019	5 a. 1 m. 26 d. >>>> 5 a. 5 m. 20 d.	Portuguesa
3	GM	F	0	24.11.2019	4 a. 10 m. 6 d. >>>> 5 a. 2 m.	Portuguesa
4	IF	F	0	28.08.2019	5 a. 1 m. 2 d. >>>> 5 a. 4 m. 27 d.	Portuguesa
5	IPB	F	2	25.03.2019	5 a. 6 m. 5 d. >>>> 5 a. 9 m. 30 d.	Portuguesa
6	LD	F	1	19.05.2019	5 a. 4 m. 11 d. >>>> 5 a. 8 m. 5 d.	Portuguesa
7	LS	F	1	31.03.2019	5 a. 5 m. 30 d. >>>> 5 a. 9 m. 24 d.	Portuguesa
8	MS	F	1*	01.03.2019	5 a. 6 m. 29 d. >>>> 5 a. 10 m. 23 d.	Portuguesa
9	MT	F	1	29.08.2019	5 a. 1 m. 1 d. >>>> 5 a. 4 m. 26 d.	Portuguesa
10	TM	F	2	01.05.2019	5 a. 4 m. 29 d. >>>> 5 a. 8 m. 23 d.	Portuguesa
11	AMS	M	2	23.04.2019	5 a. 5 m. 7 d. >>>> 5 a. 9 m. 1 d.	Portuguesa

12	AT	M	2	20.07.2019	5 a. 2 m. 10 d. >>> 5 a. 6 m. 4 d.	Portuguesa
13	HS	M	0	18.11.2019	4 a. 10 m. 12 d. >>> 5 a. 2 m. 6 d.	Portuguesa
14	LA	M	2	12.04.2019	5 a. 5 m. 18 d. >>> 5 a. 9 m. 12 d.	Portuguesa
15	LR	M	1	08.06.2019	5 a. 3 m. 22 d. >>> 5 a. 7 m. 16 d.	Portuguesa
16	LRS	M	3	27.05.2019	5 a. 4 m. 3 d. >>> 5 a. 7 m. 28 d.	Portuguesa
17	MF	M	1	08.02.2019	5 a. 7 m. 22 d. >>> 5 a. 11 m. 16 d.	Portuguesa
18	MV	M	1	02.08.2019	5 a. 1 m. 28 d. >>> 5 a. 5 m. 22 d.	Portuguesa
19	PH	M	1	12.03.2019	5 a. 6 m. 18 d. >>> 5 a. 10 m. 12 d.	Portuguesa
20	VA	M	3	01.02.2019	5 a. 7 m. 29 d. >>> 5 a. 11 m. 23 d.	Portuguesa

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Tabela 2 *Dados internos das crianças sobre as freguesias onde residem.*

N.º de crianças	Crianças	Freguesia
1	CP	Nossa Senhora de Fátima
1	GM	Alvalade
1	LD	Lapa
1	TM	Caparica
1	HS	São Domingos de Benfica
1	VA	Prazeres
2	IF; LS	Ajuda
2	MS; MF	Santo Condestável
2	LR; LRS	Linda-a-Velha
8	AG; IPB; MT; AMS; AT; LA; MV; PH	Alcântara

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Tabela 3 *Dados internos das famílias das crianças do grupo, sobre idade e profissão.*

	Criança	N.º de Irmãos	Agregado Familiar			
			Pai		Mãe	
			Profissão	Idade	Profissão	Idade
1	AG	1	Designer	46	Designer	45
2	CP	1	Cavaleiro	34	Farmacêutica	35
3	GM	0	Consultor	36	Consultora	33
4	IF	0	Agente Imobiliário	43	Gestora de Eventos	32
5	IPB	2		47	Advogada	41
6	LD	1	Arquiteto	46	Arquiteta	37
7	LS	1	Investigador	35	Professora Universitária	45

8	MS	1*	Diretor Financeiro	44	Diretora de Retalho	41
9	MT	1				43
10	TM	2	Diretor Financeiro	39	Farmacêutica Hospitalar	39
11	AMS	2	Consultor Financeiro	42	Bancária	41
12	AT	2		44	Consultora	43
13	HS	0	Designer	38	Arquiteta	39
14	LA	2	Diretor	42		38
15	LR	1	Gestor		Bancária	37
16	LRS	3		43	Médica	38
17	MF	1	Médico		Advogada	
18	MV	1	Vendas	36	Marketee	38
19	PH	1	Advogado	48	Publicitária	46
20	VA	3	Produtor Publicidade	48	Realizadora de Cinema	45

*A mãe está grávida.


Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPS II.

ANEXO C: Roteiro Ético

| | | | |

Figura 11 Registo referente à apresentação como estagiária às respetivas famílias das crianças do grupo.

Caros pais,



Sou a Sofia,
aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, a frequentar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-escolar. Trabalho na área da educação desde junho 2016, como auxiliar de ação educativa, estando na escola dos vossos/as educandos/as desde setembro 2021.

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, encontrar-me-ei nesta sala Preparação A até dia 24 de janeiro de 2025, como estagiária.

Durante esse período irei acompanhar as rotinas do grupo e dinamizarei algumas atividades que potenciem o seu desenvolvimento.

Para qualquer esclarecimento adicional, podem contactar-me na instituição.

Obrigada,
Ana Sofia Mateus

Nota. Figura realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 12 Registo referente ao protocolo de consentimento informado às famílias das crianças do grupo.

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Ana Sofia dos Santos Mateus, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2024/2025, a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 30 de setembro até ao próximo dia 24 de janeiro de 2025 a realizar o meu estágio na sala da Preparação A do Pré-Escolar.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a, bem como de familiares quando convidados, em atividades realizadas na creche, para que esses registos possam ser integrados no meu relatório final.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que expressamente o autorize, não será exibida a sua face. E, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

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 afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Peço, então, que assinale as opções, que aceita que sejam realizadas (registo fotográfico e/ou filmagem) e assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Eu, _____, Encarregado (a) de Educação de _____ (assinalar com um X a opção pretendida):

- Autorizo a captação de imagens com recurso fotografia e/ou filmagem do/a meu/minha educando/a com a sua face a aparecer;
- Autorizo a captação de imagens com recurso fotografia e/ou filmagem do/a meu/minha educando/a sem a sua face a aparecer;
- Autorizo a captação de imagens minhas com recurso fotografia e/ou filmagem com a minha face a aparecer;
- Autorizo a captação de imagens minhas com recurso fotografia e/ou filmagem sem a minha face a aparecer;
- Não autorizo a captação de imagens com recurso a fotografias e/ou filmagem;

(Assinatura do familiar)

Nota. Figura realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 13 Registo referente ao consentimento informado do Portfólio individual de uma criança à respetiva família.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Portefólio da criança

No âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II é solicitado às estagiárias que elaborem um portefólio de uma criança que integre o grupo que estão a acompanhar.

O portefólio constitui-se num instrumento de avaliação individual da criança e, segundo Marchão e Fitas (2014) é uma prática alternativa de avaliação, que consiste numa pasta/álbum pessoal, com registos da criança e com um conjunto de elementos produzidos e escolhidos por si. Estes registos permitirão documentar o desenvolvimento e as aprendizagens dessa criança. Na realização do mesmo serão tidas em conta três áreas distintas: (i) competências pessoais e sociais; (ii) disposição para a aprendizagem; (iii) competências físicas e motoras.

Este portefólio será entregue, após a sua conclusão, aos pais da criança e irá constar no meu relatório de estágio. Importa referir que serão garantidas as condições necessárias ao anonimato da criança (ocultação do nome).

Tendo em consideração a informação supracitada, venho por este meio solicitar a sua autorização para a realização do portefólio do/a seu/sua educando/a, bem como para a captação de fotografias do mesmo e das suas produções.

Eu, _____,
encarregado(a) de educação de _____,
autorizo que a estagiária Ana Sofia dos Santos Mateus.

- realize o portefólio do/a meu/minha educando/a,
- faça a captação de fotografias do/a meu/minha educando/a e das suas produções para fins académicos, desde que sejam garantidas as condições necessárias para o seu anonimato.

(Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação)

Nota. Figura realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Tabela 4 *Princípios éticos e deontológicos – Práticas Pedagógicas.*

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)
1. Objetivos do trabalho	<p>A organização socioeducativa onde me encontro a estagiar coincide com o meu local de trabalho. Neste sentido, quando iniciei o percurso da PPS II, já me encontrava ambientada com o espaço físico do Pré-Escolar. Nunca tinha trabalhado em sala com a educadora cooperante do meu estágio, no entanto estabelecia contacto com a educadora cooperante e com a restante equipa educativa dado que toda a equipa desta organização estabelece um ambiente familiar assente no respeito, na partilha e na entreajuda. Foi este ambiente já existente que favoreceu a partilha de diferentes valores e concepções sobre a ação educativa, o que resultou numa prática educativa coesa e articulada.</p> <p>É crucial a minha disponibilidade perante todos para esclarecer qualquer questão existente e para acolher de forma individualizada respeitando as especificidades de cada família, criança ou profissional de educação.</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1). <p>No compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a
		<p>família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p. 2).</p> <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p. 2). • “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2).
2. Respeito pela privacidade e confidencialidade	<p>Ao longo de toda a minha investigação foi garantida e respeitada a confidencialidade e privacidade tanto das crianças, como das famílias e equipa educativa. Como tal, os nomes das crianças são utilizados por siglas, as fotos dos intervenientes são partilhadas mediante consentimento de cada família por escrito, de forma a oficializar este meu compromisso de respeito pela privacidade de todos elaborei protocolos de consentimento informado nos quais me comprometi a manter a confidencialidade de acordo com as questões éticas e</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1). <p>No compromisso com as famílias:</p>

	<p>deontológicas que regeram toda a minha prática. No entanto, uma das crianças do grupo manifestou verbalmente não gostar de ser fotografada, para a fotografar questioneei sempre se o poderia fazer, a criança por vezes correspondeu positivamente, noutras alturas dizia que não, assim sempre que o manifestava negativamente não realizava o registo fotográfico respeitando a mesma. Também Um dos elementos da equipa educativa demonstrou descontentamento com as partilhas a seu respeito, respeitei, não partilhando registos fotográficos seus.</p> <p>Assim, o respeito pela privacidade e confidencialidade de todos os intervenientes foi um dos princípios primordiais da minha prática. Não divulguei o nome da organização socioeducativa, evitando assim qualquer identificação dos sujeitos intervenientes e garantindo o sigilo profissional. Relativamente às fotografias ou vídeos recolhidos as caras não foram tapadas por ter o consentimento das famílias, as caras tapadas foi das crianças sem consentimento por parte das famílias, como as crianças manifestarem-se à vontade com o meu registo e para além disso, procurei respeitar sempre as crianças que expressavam nos seus rostos ou através da verbalização, a vontade ou não de serem fotografadas.</p> <p>Contudo, é importante referir que em todo o relatório e em qualquer técnica de recolha de dados utilizada não revelei a identificação de qualquer interveniente da minha prática, apenas o nome técnico do seu encargo profissional por exemplo “educadora”, “auxiliar de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” (p. 2). <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2).
--	---	---

	<p>ação educativa”, entre outros. Ou relativamente às famílias apenas me referi à ligação familiar que têm com a criança, por exemplo “pai”, “mãe”, entre outros.</p> <p>De acordo com Tomás (2011), no que concerne o respeito pela privacidade e confidencialidade, deve ser sujeita a negociação.</p>	
<p>3. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Tomás (2011) refere, que “É necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação.” (p. 162).</p> <p>No entanto, para a minha investigação considerei oportuno envolver todas as crianças do grupo. Não foi necessário excluir nenhuma criança. Na realização de atividades nem todas as crianças estão presentes em algumas, mas não por opção de exclusão, mas sim por faltarem ou por chegarem mais tarde à escola e depois por motivos de logística da rotina não ser possível voltar a realizar a atividade com as crianças em questão.</p> <p>Importa referir, que enviei um consentimento informado onde pedi a colaboração e autorização das famílias para utilizar os dados recolhidos para a elaboração do presente relatório de estágio. Deste modo, obtive resposta positiva por parte das famílias, procurei garantir que os seus interesses, necessidades e bem-estar eram respeitados. Até ao momento atual do estágio não houve crianças que manifestaram desinteresse pelas propostas apresentadas. No entanto, se em algum momento uma criança mostrar desinteresse em participar, mesmo tendo o protocolo de consentimento informado assinado, esta tem a opção de não participar no estudo e sair quando assim entender.</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Considerar com o maior cuidado os diagnósticos e prognósticos da situação e futuro de cada criança, sabendo que fazem parte da interação que se estabelece.” (p. 1). <p>No compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Fornecer às famílias informações... Informá-las acerca do dia-a-dia da criança...” (p. 2). <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar os colegas de profissão...” (p. 2).

	<p>Importa ressaltar, que se tratando de crianças em contexto de Pré-Escolar, umas mais imaturas que outras ou mais envergonhadas, o desinteresse pode não ocorrer necessariamente através da verbalização, mas também através das múltiplas linguagens que são tão ou mais importantes que a linguagem oral, exigem apenas uma observação mais atenta por parte do adulto. Outro aspeto fundamental foi o envolvimento de toda a equipa ao longo da prática realizada, apesar de não estar diretamente ligada à minha investigação teve um papel importante nas conversas informais acerca dos momentos observados e no registo dos mesmos.</p>	
4. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	<p>Foram definidos por mim os objetivos da investigação e posteriormente foram partilhados com a orientadora como com a educadora cooperante, posteriormente com as crianças.</p> <p>Segundo Tomás (2011), “as crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados (...)” (p. 163). De acordo com Tomás (2011) “A sua explicitação a todos os atores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160).</p> <p>A problemática da minha investigação, que surgiu através de observações, foi decidida mediante o facto de eu querer dar uma continuidade da PPS I, e fazer sentido para este grupo de crianças, tendo em conta a manifestação de interesses por parte das crianças no que diz respeito à presença de histórias no quotidiano das mesmas. O grupo de crianças de acordo com observações realizadas, estas demonstrarem interesse por histórias, mas</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p. 1). • “Cuidar da relação educativa a gestão da [proximidade] e da [distância], do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido
	<p>não acho a biblioteca da sala atrativa. Partilhei com a educadora cooperante a minha curiosidade pelo tema, trocando ideias sobre vários acontecimentos que se tinham sucedido. Inicialmente queria uma investigação-ação, mas devido à falta de tempo optei por um estudo-caso, sendo que para o meu estudo tive de colocar algumas praticas em ação para perceber de facto os interesses das crianças do grupo. Apesar de não ter contado com a participação direta da equipa educativa na investigação, abri espaço para a partilha de informação acerca da mesma.</p> <p>No que diz respeito à divulgação da investigação com as crianças, irei mostrar-lhes fotografias das suas interações para que de alguma forma percebam as observações que realizei e as conclusões a que cheguei.</p> <p>Relativamente à comunicação da minha investigação às famílias irei no final partilhar um livro com as famílias, este de cada criança à respetiva família com fotografias e documento escrito onde explicarei todo o processo da minha investigação e a participação do/a seu/sua educando/a.</p> <p>Todavia, durante toda a minha prática procurei informar todos os intervenientes acerca dos objetivos, das datas e dos resultados subjacentes a toda a minha intervenção. Por exemplo, semanalmente foi conversado com a equipa educativa sobre as minhas propostas, foram enviadas planificações à educadora cooperante e tentei sempre explicar às crianças o que estava a fazer para se sentirem integradas no processo de investigação. Sempre que possível, foram também enviadas fotografias com uma explicação do que se tratava para</p>	<p>da autonomia de cada uma.” (p. 1)</p> <p>No compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Fornecer às famílias informações sobre a instituição...” (p. 2) <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2).

	as famílias através da aplicação <i>ChildDiary</i> . Para além disso, as atividades desenvolvidas que era possível expor, até então foram expostos na entrada da sala, permitindo que as famílias visualizassem o trabalho realizado com as crianças. Contudo, importa referir, que a orientadora acompanhou o processo desenvolvido através de trabalho escrito enviado semanalmente como também em visitas à organização socioeducativa.	
5. Assentimento/Consentimento informado	<p>Relativamente à recolha de dados, elaborei, no início da PPS II com a orientação da orientadora um consentimento informado dirigido às famílias solicitando a sua autorização para recolher imagens e vídeos das crianças. Aqui foi também referenciado que estes dados seriam usados apenas para fins de investigação para o meu relatório da PPS II. As famílias consentiram. No entanto, em relação às crianças, falei com elas de uma forma clara, prática tendo em conta a faixa etária das mesmas, contudo sempre que estas não se sentissem confortáveis enquanto eu as observava ou tirasse fotografias, respeitei sempre cada criança. E foi a voz das crianças que se sobrepôs sempre a qualquer consentimento assinado. Durante todo o percurso foi deveras importante a valorização da participação das crianças. Desta forma obtive a autorização da participação das crianças e das famílias na minha investigação.</p> <p>Quanto à equipa educativa foi informada da minha investigação através de conversa informal.</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1). <p>No compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família...” (p. 2). <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2).
6. Custos e benefícios 7. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	<p>Segundo Benavente et al. (citados por Tomás, 2011), “o objetivo será que, depois da saída do investigador de campo, os atores locais se apropriem das dinâmicas entretanto criadas” (p. 161). Assim, agi de forma que na investigação que realizei, não resultassem danos ou custos para qualquer um dos intervenientes, mas sim benefícios que poderão ter efeitos a longo prazo na vida de todos através da consciencialização da importância das obras literárias em contexto de Pré-Escolar. Para tal, contribuí com apresentação de obras diversificadas fornecendo estas para as crianças usufruírem das mesmas, para além de ouvirem as histórias podiam explorar as mesmas.</p> <p>Também nesta investigação considero como benefícios para mim: o facto de adquirir um melhor conhecimento sobre as práticas exercidas em contexto de Pré-Escolar com a faixa etária desta sala, como também a importância que teve as reflexões diárias sobre a minha prática e as respostas dadas pelas crianças às propostas proporcionadas tanto relacionadas com a investigação, como atividades lúdicas e como a minha presença na rotina.</p> <p>Não considero que tenha havido custos nesta investigação.</p> <p>Considero que o possível impacto desta investigação será consciencializar da importância que os livros têm tanto no presente como no futuro das crianças, como também demonstrar a proporção da presença de uma biblioteca diferenciada e atrativa na sala de atividades de acesso às crianças.</p> <p>De acordo com Tomás (2011), “é fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p. 1). • “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p. 1). • “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1). <p>No compromisso com a família:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projeto educativo e

	<p>mais alargados de crianças” (p. 166). Assim, considero que o impacto da investigação pode também ser alargado, não somente aos intervenientes diretos da investigação (crianças) mas a toda a equipa educativa da organização. Com esta investigação pretendi fomentar a partilha de ideias e de relatos de experiências que permitissem reflexões sobre a temática em investigação e sobre as diferentes práticas pedagógicas implementadas. Na expectativa de que através desta investigação sejam potenciadas reflexões sobre este tema para superior benefício das crianças. Com a intenção de promover práticas de qualidade em que o livro, a leitura de uma história seja vista como um momento enriquecedor e potenciador de múltiplas aprendizagens e desenvolvimento.</p>	<p>ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia das crianças...” (p. 2).</p> <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p.2). • “Colaborar na formação...” (p.2).
<p>8. Uso e relato das conclusões 9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>Com o intuito de privilegiar um “processo de devolução ao longo do trabalho” importa que a divulgação seja planeada (Tomás, 2011, p. 166). Neste sentido, planeio divulgar as minhas propostas mesmo que informalmente. Pretendo desta forma proporcionar um momento para a partilha de relatos de experiências e de ideias. Para além da divulgação do processo de investigação importa também divulgar com as crianças, familiares e equipa educativa todo o processo educativo desenvolvido. Tal como já foi referido anteriormente, foram partilhados, com os familiares, fotografias, vídeos e alguns registos escritos que retrataram a minha intervenção ao longo de toda a prática pedagógica. No entanto, também realizei esta divulgação de dados e transmissão de feedbacks diários a partir de conversas</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Cuidar da relação educativa a gestão da [proximidade] e da [distância], do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1) <p>No compromisso com as famílias:</p>
	<p>informais com os familiares nos momentos de acolhimento e de recolha das crianças, quando possível. Contudo o relatório final irá ser partilhado com a equipa educativa no término da PPS II para que esta tome conhecimento dos resultados obtidos nesta investigação, como também irei partilhar com os familiares um livro, este de cada criança à respetiva família com fotografias e documento escrito onde explicarei todo o processo da minha investigação e a participação do/a seu/sua educando/a.</p> <p>Pois segundo O’ Kane (2005) citado por Tomás (2011), “todo o processo de investigação deve ser transparente” com base em metodologias participativas e relações horizontais entre todos os atores do processo educativo (p. 167). Neste sentido, investi num processo diário e gradual através de conversas informais e de trocas de informação com as crianças, famílias e equipa. Considero que estes momentos foram fundamentais para promover uma comunicação e partilha ativa acerca de toda a prática educativa em que todos os elementos tiveram voz e foram escutados. É de realçar também que esta troca de informações foi realizada em conformidade com princípios de respeito e confidencialidade por todos os intervenientes do processo educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Fornecer às famílias informação...” (p.2). • “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p. 2). <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2).
<p>10. Tratamento de dados</p>	<p>Ao longo da minha PPS II, realizei registo, este para além de notas de campo num bloco como diário de campo, realizei registo fotográfico e de vídeos com o telemóvel, recorrendo também ao computador, sendo este registo de único acesso utilizado por mim. Estes recursos são partilhados com a educadora cooperante e orientadora após uma cuidadosa seleção de notas de campo e fotografias, os vídeos são apenas para efeitos de uma</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1). <p>No compromisso com as famílias:</p>
	<p>necessidade de observação posteriormente. As fotografias também são partilhadas com a educadora cooperante para serem posteriormente publicadas na aplicação <i>ChildDiary</i>, quando possível, estas também cuidadosamente selecionadas.</p> <p>Importa referir, que realizei recolha de dados através das fichas individuais das crianças como conversas informais com a educadora cooperante, estando a recolha de dados em documentos no computador.</p> <p>Para a segurar o sigilo profissional respeitando a privacidade das famílias, crianças e da organização socioeducativa, assim que passo do telemóvel os registos para o computador apago no telemóvel, no computador os documentos encontram-se protegidos por palavra-passe, apenas eu tenho conhecimento da palavra em questão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família...” (p. 2). <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2).

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPS II.

ANEXO D: Entrevistas
semiestruturadas/
inquérito por
questionário

| ' ' | | ' ' |

Tabela 5 *Guião de Entrevista semiestruturada realizada às crianças do grupo.*

Guião de Entrevista			
Destinatárias: Crianças (PPS II 2024/2025)			
Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a.	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista. 	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio.	
B. Importância das histórias para as crianças.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender se a criança gosta de histórias e e o que sente quando as ouve; • Compreender a opinião da criança sobre as histórias. 	B1. Gostas de ouvir histórias? B1.1. O que sentes quando ouves histórias? B2. Achas que é importante ouvir histórias? B2.1. Porquê?	B1.1. Feliz; Curioso/a;
C. Relação da família com a presença das histórias no quotidiano da criança.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o papel das famílias em relação à presença de histórias no quotidiano das crianças; • Conhecer a frequência que as crianças ouvem histórias. 	C1. Tens muitos livros em casa? C2. Costumas pedir para te comprarem livros? C3. Costumas ouvir muitas histórias? C4. Quem te costuma contar histórias? C4.1. Contam-te histórias durante a semana ou só ao fim de semana? Ou ambos?	
D. Géneros Literários.	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber qual o género literário preferencial para as crianças em valência do Pré-Escolar; • Perceber se as ilustrações fazem diferença. 	D1. Que tipo de histórias gostas mais? De princesas e príncipes? De animais? De Bruxas? Monstros? Magia? D2. Qual a tua história preferida? D3. Já ouviste histórias sem imagens? D3.1. Gostas de livros sem imagens? Porquê?	
E. Exploração aos livros por parte das crianças.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como as crianças em valência do Pré-Escolar exploram os Livros. 	E1. Gostas de “ler” histórias sozinho/a? E1.1. “Lês” histórias para alguém? Para a família? Brincar a “ler” histórias para os teus bonecos? E2. Como fazes para “ler” as histórias? É através das imagens? E3. Achas que as histórias ensinam algo de importante? E4. O que aprendes com as histórias? E5. Já fizeste algo que aprendeste ao ouvir numa história?	E3. Por exemplo, a diferença entre o que é certo e o que é errado? E4. Aprendes sobre animais, magia, princesas ou outras coisas? E5. Como ajudar um amigo ou partilhar brinquedos?
F. Importância da biblioteca da sala de atividades.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a opinião da criança em relação à importância da existência da biblioteca na sala de atividades. 	F1. Para ti, é importante a existência da biblioteca na sala de atividades? Porquê? F2. Gostas dos livros da biblioteca? F2.1. Gostavas que tivesses outros livros? Se sim, quais? F3. Se pudesses mudar alguma coisa na biblioteca da sala de atividades mudarias o quê?	G3. Dar exemplos se necessário, tendo em conta à que está presente na biblioteca (sofá; almofadas; estante com livros)
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	- Obrigada pela tua disponibilidade	- Agradecer a disponibilidade

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Tabela 6 Registo das respostas organizadas por criança referente à entrevista semiestruturada.

	Criança:	CP	GM	IF	IPB	LD	LS	MS	MT	TM
	Questões:	Respostas:								
B. Importância das histórias para as crianças.	B1. Gostas de ouvir histórias:	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim “Gosto”
	B1.1. O que sentes quando ouves histórias?	“Feliz”	“Amor”	“Feliz”	“Alegria”	“Feliz”	“Amor”	“Calma”	“Feliz”	“Feliz e alegre”
	B2. Achas que é importante ouvir histórias?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	B2.1. Porquê?	“Porque as histórias têm coisas giras e podemos aprender a ler.”	“Porque aprendemos o que temos de fazer.” ... “Tratar bem os amigos.”	Para aprender letras e números.	“Porque ensinam coisas, ensinam a saber mais sobre as estrelas.”	“Porque, assim conhecemos muitas histórias e podemos ler a alguém.”	“Porque eu gosto muito de ouvir histórias.”	“Porque com as histórias aprendemos palavras e outras coisas.”	Para aprender palavras novas.	“Porque as histórias falam de amor, para aprendermos a não zangar com os amigos.”
C. Relação da família com a presença das histórias no quotidiano da criança.	C1. Tens muitos livros em casa?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	C2. Costumas pedir para te comprem livros?	Não. “Os pais só compram nos anos.”	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	C3. Costumas ouvir muitas histórias?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim. “As prateleiras estão cheias e a de baixo está quase cheia.”	Sim	Sim	Sim	Sim
	C4. Quem te costuma contar histórias? Quem gostas mais de ouvir a ler as histórias?	Mãe e pai; Educadora e estagiária.	Mãe e pai; Educadora e Estagiária	“À noite, a mãe e o pai.” “De dia...” a educadora e estagiária	Mãe e pai; Empregada; Educadora e estagiária.	Mãe e pai; Educadora e estagiária.	Mãe; Educadora e estagiária.	Mãe e pai; Educadora e Estagiária.	“A mãe” Educadora Estagiária	“A mãe” Educadora Estagiária

	C4.1. Contam-te histórias durante a semana ou só ao fim de semana? Ou ambos?	“Durante a semana antes de ir dormir.”	“Às vezes ao fim de semana antes de dormir.”	“Todos os dias.”; “Ao fim-de-semana a mãe não conta histórias só o pai.”	“Durante a semana antes de ir dormir.”	“Todos os dias, quando vou para a cama.”	“No fim de semana, de dia.”	Todos os dias	Todos os dias	Todos os dias
D. Géneros literários.	D1. Que tipo de histórias gostas mais?	“Princesas e príncipes”	“De princesas e príncipes de magia”	“Princesas e Príncipes”	“Magia”	“Princesas e príncipes”	“Animais.”	“Princesas e príncipes”	“Princesas e príncipes”	“Magia”
	D2. Qual a tua história preferida?	“A branca de Neve.”	“A bela e o monstro”	“Trincas não quer dormir” e “Posso espreitar a tua fralda”	“Da princesa Aurora.”	“Gosto da história que fala como a Terra nasceu e como os nosso tritri trisavós nasceram.”	“Gosto de todos que a mãe lê.”	“Da Aurora”; “Eu já li a Aurora à mãe.”	“1.º Natal do coelhinho”	“Os olhos ocupados”
	D3. Já ouvistes histórias sem imagens?	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim
	D3.1. Gostas de livros sem imagens? Porquê?	“Acho que ia gostar, o pai conta muito bem as histórias.”	“Não sei”	Não. “Porque gosto de ver os desenhos.”	Sim. “Porque eram giras.”	“Eu acho que não ia gostar, porque eu gosto de ver as imagens.”	-----	Sim “A mãe é engraçada a ler uma história, não tem desenhos.”	“Não sei, nunca vi”	Sim. “Porque gosto de ouvir histórias.”
E. Exploração aos livros por parte das crianças.	E1. Gostas de “ler” histórias sozinho/a?	“Sim, mas eu ainda não sei ler, eu invento histórias.”	Sim	Sim	“Não, porque é chato ler sozinha.”	Sim. “Eu não sei ler, mas vejo as imagens e invento.” *	Não	“Gosto, mas eu não sei muitas palavras só sei: mãe; pai; jesus; cão; mata; escola; lápis.”	“Agora não, mas quando tinha 4 anos lia para a avó.” ... “Não gosto de ler sozinha.”	Sim
	E1.1. “Lês” para alguém?	“Sim para os tios.”	“Sim, para os bonecos.”	Para os bonecos e alguns membros da família.	“Não, mas às vezes brinco na sala a fingir que leio para as amigas.”	Sim, para a irmã mais nova e para os tios. Referiu que lê a história do Gato Maltez, porque sabe a história toda (Memória).	“Já, para os meus bonecos e para a mãe.”	“sim, para os amigos.”	Lia para a avó	Sim, para a mãe e para o pai.

	E2. Como fazes para “ler” as histórias? É através das imagens?	Utiliza as ilustrações para inventar novas histórias.	“Invento, vejo os desenhos e conto uma história.”	“Eu finjo que leio, porque eu não sei ler.”; sim	“Utilizo as imagens, assim sei contar uma história.”	Recorre às ilustrações e inventa. *	“Invento.” ... Sim	“Eu leio as histórias a ver as imagens, mas também invento histórias com a palavras que sei.”	“Como já leram a história, eu não sei ler vejo as imagens.”	“Vejo as imagens.” “Se não tiver imagens a mãe lê e eu repito.”
	E3. Achas que as histórias ensinam algo de importante?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	“O monstro das cores, ensina.”	“Sim, aprendo palavras e a ler.”	Sim	Sim
	E4. O que aprendes com as histórias?	“Palavras novas.”	“Aprendo que não posso portar mal e, quando os pais dizem para fazer alguma coisa tenho de fazer.”	“As letras.”	“Aprendo a ler palavras.”	“Aprendo que não podemos fazer mal aos amigos.”	“Dizer que estou triste.”	“A inventar histórias.”	“Já aprendi as profissões e os planetas.”	“Aprendo coisas de amor, ser amiga e dar abraços.”
	E5. Já fizeste algo que aprendeste com as histórias?	Não	Sim	“Eu sei pintar as roupas das princesas ... aprendi nas histórias...”	Sim. “Eu aprendi com uma história muito gira ... não me lembro como se chama, mas aprendi que é feio portar mal.”	Sim. “Cuidar bem dos amigos.”	Sim	Sim	Não	Sim “Cuidar dos amigos”
F. Importância da biblioteca na sala de atividades.	F1. Para ti, é importante a existência da biblioteca na sala de atividades? Porquê?	“Sim, porque eu gosto muito de ver livros.”	Sim. “Porque aprendo histórias novas.”	Sim, para aprender a ler.	“Não, porque não gosto dos livros da biblioteca.” *	“Sim, para podermos ler histórias quando quisermos.”	“Não, porque não gosto das histórias da sala.” *	“Sim, porque assim podemos ler as histórias, eu gosto de desenhar as histórias.”	Não	“Sim, para aprender a ler.”
	F2. Gostas dos livros da biblioteca? Se sim, qual é o teu preferido?	Sim. “Coisas para descobrir no país das fadas.”	Sim	“Sim, a história da Cinderela.”	Não gosta dos livros da biblioteca. *	Sim. “O da Cinderela.”	Não gosta *	Sim. “o livro das plantas.”	Não	Sim “Não me lembro”
	F2.1. Gostavas que tivesse outros livros? Quais?	Sim. “O monstro das cores.” ... “Com essa história aprendo como eu me	Sim. “Eu gostava de ter um livro de fotografias da mãe e do pai.”	“Sim. Do Trincas.”	Sim. “Os livros que os amigos trazem, não há na biblioteca e são giros.”	Sim. “Livros novos de todas as princesas da Disney.”	Sim. “Iguais aos da minha casa.”	Sim. “Eu gostava que tivesse livros novos e da Aurora.”	Sim. “Livros das princesas.”	Sim “A Bela e o Monstro; A bela adormecida

		sinto, se estou zangada, ou triste ou feliz.”								e livros de magia.”
	F3. Se pudesses mudar alguma coisa na biblioteca da sala de atividades, mudarias o quê?	“Punha mais livros.”	Não mudava nada.	“Eu queria um tapete e peluches.”	Mudava os livros.	“Punha flores.”	Mudava os livros.	“Mudava o armário dos livros de sítio... lá para fora, eu gosto de ler em silêncio.”	“Os livros”	Mudava o armário, para um maior para se pôr livros novos.

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Tabela 7 Continuação do registo das respostas organizadas por criança referente à entrevista semiestruturada.

	Criança:	AMS	HS	LA	LR	LRS	MF	MV	PH	VA
	Questão:	Respostas:								
B. Importância das histórias para as crianças.	B1. Gostas de ouvir histórias:	Sim	Sim	Sim	Não. “Porque eu não gosto das imagens, eu preferia livros sem imagens.” ... “Para eu desenhar.”	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	B1.1. O que sentes quando ouves histórias?	“Calma”	“Feliz”	“Sinto-me bem e feliz.”	“Nada, algumas (histórias) gosto e sinto-me divertido.”	“Sinto-me bem, sinto alegria.”	“Divertido”	“Alegria”	“Sinto-me bem”	“Sinto-me bem.”
	B2. Achas que é importante ouvir histórias?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
	B2.1. Porquê?	“Porque quando vou dormir sonho com as histórias.”	“Porque precisamos de ouvir histórias para adormecer, eu só durmo depois de ouvir uma história.”	“Porque aprendemos letras e palavras.”	“Aprendemos a contar histórias” “Porque há histórias divertidas e eu gosto de ouvir.”	“Porque aprendemos coisas, as letras e palavras.”	“Porque, depois não podemos ser nós a contar a história a história à nossa maneira, já conhecem a história.”	“Porque eu gosto de ouvir as histórias.”	“Porque eu gosto de ouvir histórias.”	“Para aprendermos coisas novas.”
C. R	C1. Tens muitos livros em casa?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

	C2. Costumas pedir para te comprarem livros?	Sim, às vezes	“Sim, algumas vezes”	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	“Sim, às vezes.”
	C3. Costumas ouvir muitas histórias?	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	C4. Quem te costuma contar histórias? Quem gostas mais de ouvir a ler as histórias?	Mãe e pai; Educadora e estagiária.	Mãe e pai; Educadora e estagiária.	Pai e mãe; Educadora e estagiária.	Pai; Educadora e estagiária.	Mãe e pai; Avós; Educadora e estagiária.	Irmã mais velha; Pai e mãe. Educadora; Estagiária.	Mãe; Educadora e estagiária.	Mãe; Educadora e estagiária.	Mãe e pai; Educadora e estagiária.
	C4.1. Contam-te histórias durante a semana ou só ao fim de semana? Ou ambos?	“Todos os dias antes de ir para a cama.”	“Todos os dias antes de dormir.”	“Todos os dias antes de dormir.”	“Todos os dias antes de ir para a cama.”	“Quase todos os dias, antes de ir para a cama.”	“Todos os dias, antes de ir para a cama.”	Algumas noites antes de ir para a cama.	“Todos os dias antes de ir para a cama.”	“Quase todas as noites antes de dormir, às vezes já muito de noite e já não posso ouvir uma história.”
D. Géneros literários.	D1. Que tipo de histórias gostas mais?	“Monstros”	“Monstros”	“Magia”	“De Monstros”	“Monstros”	“Divertidas”	“Magia”	“Animais.”	“Gosto de todas.”
	D2. Qual a tua história preferida?	“Grufalhão”	“O monstro das cores”	Todas de magias	“O Trincas.”	“O livro do Trincas do V.” (O livro que o VA trouxe de casa).	“Não abras este livro”	“O livro do Bambi e do Cuquedo.”	“Gosto de todas.”	“Não tenho livro preferido, mas gosto muito do Trincas.”
	D3. Já ouvistes histórias sem imagens?	Não	“Não, mas já ouvi uma história de crescidos com muitas letras sem desenhos só tinha fotografias de comida.”	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não

	D3.1. Gostas de livros sem imagens? Porquê?	Não. “Porque eu gosto de ver as imagens das histórias.”	“Sim, porque aprendi a cozinhar com a mãe.”	“Não sei”	Sim. “Porque o pai deixa-me fazer o desenho que eu quiser sobre a história.”	“Mais ou menos, eu gosto mais de livros com imagens.”	Sim “A minha irmã tem muitos livros, ela está a devorar livros, já leu 18 livros.”	“Não, porque não são giras.”	Sim. “Porque são divertidas.”	Não. “Porque eu não gosto de livros sem imagens.”
E. Exploração aos livros por parte das crianças.	E1. Gostas de “ler” histórias sozinho/a?	Sim	“Eu não sei ler” ... *	Sim	Não	Sim. “Eu não sei ler, mas gosto de inventar histórias.”	“Eu não sei ler, mas já vi livros sem ler, via as imagens.”	Não	Não	“Eu não sei ler, e não gosto de ver livros sozinho.”
	E1.1. “Lês” histórias para alguém?	Sim, para os amigos.	Não. “Mas já li uma vez para o pai.”	“Para o pai.”	Não	“Sim, para o pai e para a mãe.”	Não	Não	Não	Não
	E2. Como fazes para “ler” as histórias? É através das imagens?	“Leio as imagens.”	*... “Mas vejo as imagens e invento histórias.”	“Leio as imagens.”	“Eu não gosto nem sei ler.”	“Eu vejo as imagens e invento uma história.”	“Eu só leio o número das páginas.”	“Não sei, ..., mas como eu leio imagens?” “Eu não sei ler.”	“Eu não sei ler, eu só vejo as imagens não leio.”	(Se tivesses de ler uma história...) “Não lia porque as imagens não têm letras e eu não sei ler.”
	E3. Achas que as histórias ensinam algo de importante?	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não
	E4. O que aprendes com as histórias?	Não	“Ensinam que podemos ler as histórias sempre que quisermos.”; “O monstro das cores ensina-me coisas para saber quando estou triste ou feliz.”	“Aprendo a contar histórias a ver imagens.”	Nada	“Aprendo a contar novas histórias, letras e novas palavras.”	“Coisas sobre os animais.”	Não	“A conhecer melhor os animais.”	Não
	E5. Já fizeste algo que aprendeste com as histórias?	Não	Não	Sim	Não	“Sim, a ser amigo dos meus amigos.” “Magoar os amigos é feio.”	Não	Não	Não	Não

F. Importância da biblioteca na sala de atividades.	F1. Para ti, é importante a existência da biblioteca na sala de atividades? Porquê?	“Sim, porque às vezes gosto de ver as imagens dos livros.”	Sim. “Porque gosto, de às vezes estar sozinho a ver livros.”	“Sim, porque posso ver os livros.”	Não. “Os amigos trazem livros mais giros.”	“Sim, para vermos e aprendermos os planetas do espaço.”	“Sim, para aprendermos a ler.”	“Sim, porque gosto de ver as histórias.”	Sim. “Porque falo das imagens com os amigos.”	“Sim, porque tem algumas histórias giras.”
	F2. Gostas dos livros da biblioteca? Se sim, qual é o teu preferido?	Sim. “Não me lembro agora.”	Sim. “Gosto do livro da Ariel.” (A pequena sereia).	Sim. “O livro do Rei leão.”	“Só gosto dos livros dos dinossauros e dos planetas, o livro gigante.”	“Só dos livros do espaço.”	“Sim, eu também tenho uma biblioteca em casa.”	Não	“Alguns” “Os livros grandes dos dinossauros, do mapa do mundo e dos planetas.”	“Sim, o livro do Pinóquio, porque fui eu que dei, quando estávamos na outra sala (ano letivo 2023/2024).”
	F2.1. Gostavas que tivesse outros livros? Quais?	“Sim, o Peter-Pan.”	Sim. “De super-heróis e da Marvel.”	“Sim, o livro novo do Rei leão.”	“Livros sem desenhos.”	“Sim, o livro das tricas e da casca da árvore do Snoopy.”	“Sim, o meu livro preferido.”	“Sim, de motas, castelos de princesas e do Mário.”	“Sim, livros sobre animais.”	Sim. “Gostava que tivesse o livro do Mamidique.”
	F3. Se pudesses mudar alguma coisa na biblioteca da sala de atividades, mudarias o quê?	“Tirava as histórias com muitas palavras e punhas livros novos com muitas imagens.”	Mudava os livros.	“Punha outros livros.”	“Mudava a biblioteca toda, fazia um armário grade só com livros gigantes como o dos planetas.”	“Mudava os livros velhos, queria livros novos.”	“Punha o meu livro preferido.”	“Mudava as cores, eu queria um arco-íris, coisas dos piratas, animais e uma varinha.”	Mudava os livros.	“Acho punha livros novos, porque alguns estão velhos.”

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Tabela 8 *Guião de entrevista semiestruturada à educadora cooperante.*

Guião de Entrevista			
Destinatárias: Educadoras de Infância (PPS II 2024/2025)			
Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a.	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. 	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições.	
B. Definição do perfil da entrevistada.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional da educadora. 	B1. Qual o seu percurso formativo e profissional? B2. O que significa ser educadora de infância?	B1.1 Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? E quantos anos em Pré-Escolar? E na atual OS?
C. Perspetivas sobre a educação dos 3 aos 6 anos.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que a educadora atribui ao Pré-Escolar. 	C1. O que significa para si a educação dos 3 aos 6 anos? C2. Qual a importância do Pré-Escolar para a(s) criança(s)? E para a/as família(s)?	
D. Trabalho em equipa.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como é caracterizado o trabalho em equipa. 	D1. Pode caracterizar o trabalho em equipa no Pré-Escolar/Preparação? Identifique dois pontos fortes e dois pontos a melhorar em relação ao trabalho em equipa? D2. Pode caracterizar o trabalho em equipa na sala de atividades? Identifique dois pontos fortes e dois pontos a melhorar em relação ao trabalho em equipa?	
E. Relação com as Famílias.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças na creche; • Conhecer as estratégias utilizadas pela educadora de modo a promover a articulação com as famílias. 	E1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização para os promover? E as suas? E2. Quais são as potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?	
F. Conceção e lugar da(s) criança(s) no Pré-Escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar concepções de criança e infância; • Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no Pré-Escolar. 	F1. Como define criança? Que lugar ocupa a criança no Pré-Escolar e na sala/grupo, na sua opinião? F2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?	
G. Abordagem Pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora; • Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora. 	G1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam/sustentam a sua prática? G2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementa?	
H. Observação, Planificação/Documentação/Avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo; • Compreender como é elaborada a planificação educacional. 	H1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.) e que critérios aplica? H2. Como é feita a avaliação das crianças (procedimentos e instrumentos) e a avaliação do ambiente educativo? H3. A leitura de histórias costuma fazer parte das suas planificações? H4. Como as histórias estão integradas na rotina diária?	
I. Tipo de história privilegiada.	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se a educadora dentro das hipóteses da literatura para a infância privilegia algum tipo de história. 	I1. Dentro da literatura para a infância, privilegia algum tipo de história? Se sim, qual? Por que razão?	- Tipos de história: álbuns ilustrados; histórias tradicionais de tradição oral; lengalengas; literatura mais recente; etc.
J. Importância e benefícios das histórias para a infância.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a opinião da educadora em relação à importância de ler histórias na valência do Pré-Escolar. 	J1. Para si, qual a importância de ler/contar histórias para as crianças? J2. Na sua perceção, quais são os principais benefícios das histórias para o desenvolvimento das crianças? <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento cognitivo; • Desenvolvimento emocional; J3. Já observou mudanças específicas no comportamento ou aprendizagem das crianças que possam ser atribuídas à prática de ouvirem histórias? J4. Utiliza algum critério para selecionar as histórias que lê às crianças da sua sala? Se sim, que critérios são?	

L. Estratégias e Metodologias para a leitura de histórias.	<ul style="list-style-type: none"> Compreender as estratégias e metodologias utilizadas pela educadora em relação à leitura de histórias às crianças. 	L1. Durante a leitura de histórias, que estratégias utiliza para captar e manter a atenção das crianças? L2. Utiliza recursos adicionais (fantoques, imagens, dramatizações, etc.) durante a leitura de histórias? L3. Como as histórias são exploradas após as crianças ouvirem a leitura da mesma? Há atividades complementares (desenhos, diálogos, dramatizações)?	
M. Importância da biblioteca da sala de atividades.	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a opinião do/a educador/a em relação à importância da existência da biblioteca na sala de atividades para as crianças. 	M1. Para si, qual a importância da existência da biblioteca na sala de atividades para as crianças? M2. Que critérios utiliza na construção da mesma?	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Finalizar a entrevista 	-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? -Obrigada pela sua disponibilidade	- Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Transcrição da Entrevista Semiestruturada à Educadora Cooperante

B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?

R: “Tirei a Bacharelato na ESEI Maria Ulrich e depois fiz um CESE para ficar com a Licenciatura, também na M^a Ulrich.”.

B1.1 Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? E quantos anos em Pré-Escolar? E na atual Organização Socioeducativa?

R: “Como educadora de infância há 30 anos; sempre na valência de Pré-escolar, estando na atual Organização Socioeducativa há 27 anos.”.

B2. O que significa ser educadora de infância?

R: “Significa fazer aquilo que gosto: Promover as aprendizagens de forma lúdica.”.

C1. O que significa para si a educação dos 3 aos 6 anos?

R: Refere-se a esta questão como sendo “A fase da descoberta e em que as crianças são verdadeiras esponjas – absorvem tudo...o bom e o mau.”.

C2. Qual a importância do Pré-Escolar para a(s) criança(s)? E para as famílias?

R: “É importante a todos os níveis, mas talvez o principal seja a nível social, pois começam a criar relações entre pares e não só. Começam a formar o seu círculo de amigos e de brincadeiras.”. “Muitas ainda veem a educação pré-escolar como um “entretenimento” para as crianças, ou então esperam uma pré escolarização, antecipação do 1º ciclo.”.

D1. Pode caracterizar o trabalho em equipa no Pré-Escolar/Preparação? Identifique dois pontos fortes e dois pontos a melhorar em relação ao trabalho em equipa.

R: “A nível do pré-escolar existe toda uma equipe de professores que se juntam 2 vezes por semestre, com a coordenação e com a direção. Avaliam-se estratégias e metodologias, assim como necessidades do grupo e das crianças de forma mais individual. Reunião de educadoras com a coordenadora de modo a aferir necessidades e ou dificuldades ou definir procedimentos. Entre pares de educadoras, preparação – planeamos semanalmente e sempre que se sente necessidade. Entre educadoras e auxiliares nem sempre existe tempo para reuniões e faz falta.”.

D2. Pode caracterizar o trabalho em equipa na sala de atividades? Identifique dois pontos fortes e dois pontos a melhorar em relação ao trabalho em equipa.

R: “Pontos fortes – boa dinâmica de grupo e preocupada com o trabalho a desenvolver. Pontos a melhorar – nem sempre se consegue desligar do que planeou de modo a dar espontaneidade ao desenrolar da ação.”.

E1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização para os promover? E as suas?

R: “As famílias têm uma participação muito ativa na escola e recebem newsletters com alguma regularidade.”. “É muito importante haver esta relação de modo a promover um bom desenvolvimento global da criança.”.

E2. Quais são as potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?

R: “Quando os pais não são recetivos é mais difícil esta comunicação, mas é um trabalho progressivo.”.

F1. Como define criança? Que lugar ocupa a criança no Pré-Escolar e na sala/grupo, na sua opinião?

R:

F2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?

R: “É um grupo de crianças com algumas particularidades, é um grupo que segue, maioritariamente junto, desde a sala dos dois anos – têm gostos e interesses similares e também diferentes o que promove a descoberta e a “discussão”. O diagnóstico é feito essencialmente através de observação dos comportamentos, desempenhos e vontades do grupo e ou individual.”.

G1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam/sustentam a sua prática?

R: “Não tenho um princípio pedagógico exclusivo – vou pensando sobre os assuntos e refletindo sobre o que me preocupa ou a fase de desenvolvimento do grupo. Mas acredito que o ambiente deve ser facilitador de aprendizagem assim como o adulto deve promover essas descobertas a todos os níveis: conduzindo-os de forma tranquila e sempre através da brincadeira.”. “A brincadeira é o fator essencial para uma aprendizagem eficaz e tranquila.”.

G2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementa?

R: “Não tenho propriamente um modelo, mas guio-me pelas OCEPE na estruturação dos objetivos e dos planeamentos – penso nos objetivos a que me proponho no início do ano em conformidade com o que é expectável para a faixa etária e também, consoante o grupo de crianças.”.

H1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.) e que critérios aplica?

R: “Geralmente, existe um plano anual de atividades, comum a toda a escola, mas também individual, de grupo. Este planeamento é geral e diz respeito a atividades comuns e visitas de estudo, festas, etc. Elaboro um plano semestral, para aferir competências e objetivos a atingir. Semanalmente com a educadora da mesma faixa etária, para organizar estratégias, metodologias, etc.”.

H2. Como é feita a avaliação das crianças (procedimentos e instrumentos) e a avaliação do ambiente educativo?

R: “As crianças não são avaliadas, são feitas informações que refletem as dificuldades e as potencialidades de cada criança – quais as áreas a desenvolver e as estratégias mais adequadas a cada uma. Tendo sempre, como ponto de partida, as OCEPE.”.

H3. A leitura de histórias costuma fazer parte das suas planificações?

R: “Sim, sempre.”.

H4. Como é que as histórias estão integradas na rotina diária?

R: “Todos os dias é contada pelo menos uma história – normalmente são as crianças que trazem. Por vezes conta-se mais do que uma história.”.

“Outras vezes, sou eu que sugiro, ou as crianças pedem alguma específica.”.

I1. Dentro da literatura para a infância, privilegia algum tipo de história? Se sim, qual? Por que razão?

R: “Os contos tradicionais, lenga lengas e as poesias. Porque gosto e porque consigo trabalhar várias áreas e várias competências em simultâneo. Os contos tradicionais trabalham todas as áreas de conteúdo de forma transversal. São muito ricas.”

J1. Para si, qual a importância de ler/contar histórias para as crianças?

R: “A maior de todas! Estimula todas as áreas e sobretudo a imaginação, a memória auditiva, articulação, etc.”.

J2. Na sua perceção, quais são os principais benefícios das histórias para o desenvolvimento das crianças?

Desenvolvimento cognitivo;

R: “Memória auditiva, concentração, desenvolvimento da linguagem, aquisição de novo vocabulário.”.

Desenvolvimento emocional;

R: “Atenção, expressão de sentimentos, identificação com situações semelhantes, representação através do jogo simbólico.”.

J3. Já observou mudanças específicas no comportamento ou aprendizagem das crianças que possam ser atribuídas à prática de ouvirem histórias?

R: “Sim.”.

J4. Utiliza algum critério para selecionar as histórias que lê às crianças da sua sala? Se sim, que critérios são?

R: “Não tenho nenhum critério. Só se tiver algum objetivo específico que queira trabalhar e saiba de uma história/poesia/lengalenga para dar o “arranque”.”.

L1. Durante a leitura de histórias, que estratégias utiliza para captar e manter a atenção das crianças?

R: “Dou diferentes vozes aos personagens - diferentes expressões – crio momentos de suspense e de medo, canto, enfim...”.

L2. Utiliza recursos adicionais (fantoques, imagens, dramatizações, etc.) durante a leitura de histórias?

R: “Às vezes..., mas nem sempre.”.

L3. Como é que as histórias são exploradas após as crianças ouvirem a leitura da mesma? Há atividades complementares (desenhos, diálogos, dramatizações)?

R: “Nem sempre, mas existe liberdade para o fazerem se quiserem.”.

M1. Para si, qual a importância da existência da biblioteca na sala de atividades para as crianças?

R: “É um local que a criança vai, quando quer estar mais sossegada e consigo própria.”.

M2. Que critérios utiliza na construção da mesma?

R: “Diferentes tipos de livros – com variedade, para que a criança possa escolher. Deveria ser uma área rica da sala, mas com o passar do tempo tem vindo a ser descurada. Falha minha!”.

Figura 14 Inquérito por questionário realizado às respetivas famílias das crianças do grupo.

Conceções sobre as histórias dos 3 aos 6 anos: MEPE B_ MIEI_2024/2025

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa, pretende-se realizar uma pesquisa sobre a leitura de histórias a partir da aplicação de um inquérito por questionário aos familiares das crianças da sala Preparação A. Os dados obtidos serão utilizados para a realização do relatório da PPS II em Educação de Infância.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Email *

2. Autoriza o tratamento dos dados da sua participação neste inquérito por questionário para fins exclusivamente académicos? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

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

Marcar apenas uma oval.

Não compro livros.

1 vez por mês.

2 vezes por mês.

3 vezes por mês.

Raramente.

Poucas vezes.

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

10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 10 livros.
- Entre 10 a 20 livros.
- Entre 20 a 30 livros.
- Entre 30 a 40 livros.
- Mais de 40 livros.

3. Que critérios usa para a escolha de livros para os/as seus/suas educandos/as? *

*

Marcar apenas uma oval.

- Qualidade das ilustrações.
- Qualidade da Narrativa.
- A temática.
- Mensagem da história.

4. Os livros do/a seu/sua educando/a são principalmente: *

Marcar apenas uma oval.

- 3D.
- Pop-up.
- Histórias tradicionais .
- Lengalengas.
- Rimas.
- Advinhas.
- Álbuns ilustrados.
- Outros.
- Outra: _____

4.1. Considera as ilustrações em geral e os álbuns ilustrados em particular importantes para o desenvolvimento da literacia visual das crianças? Porquê? * 10 pontos

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

Marcar apenas uma oval.

Sim.

Não.

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

Marcar apenas uma oval.

Todos os dias.

3 a 4 vezes por semana.

2 vezes por semana.

1 vez por semana.

7. O/a seu/sua educando/a costuma manifestar vontade de que lhe leia histórias? *

Marcar apenas uma oval.

Sim.

Não.

Com frequência.

Às vezes.

Raramente.

Nunca.

8. O que sente quando lê histórias ao seu/sua educando/a? *

10 pontos

9. O/a seu/sua educando/a "lê" livros de forma autónoma? *

Marcar apenas uma oval.

Sim.

Não.

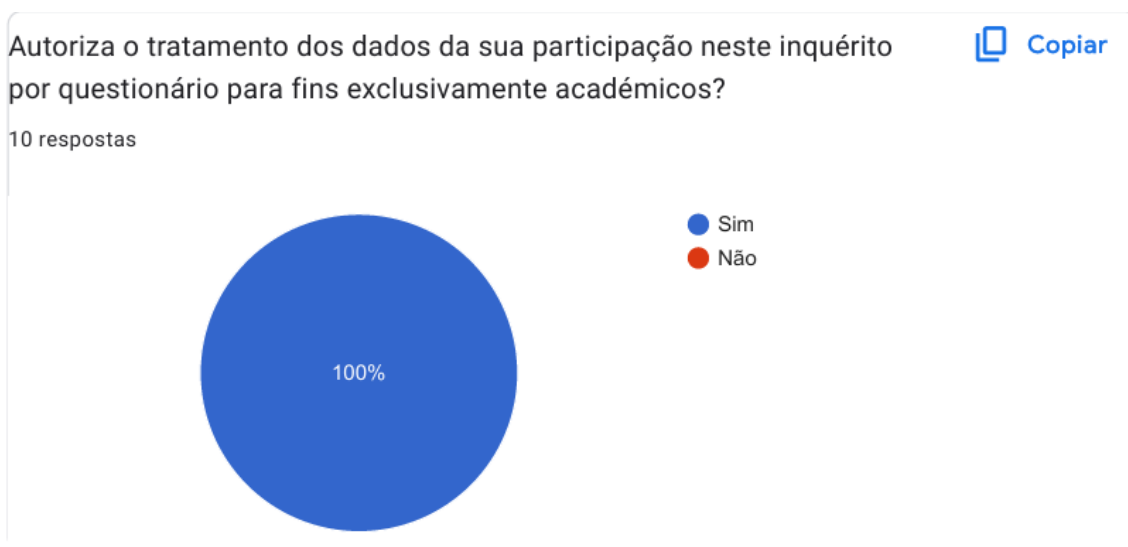
10. Existe algum livro/história mais procurado pelo/a seu/sua educando/a para que lhe leia? Se sim qual é?

* 10 pontos

11. Para si qual a importância dos livros e das histórias para as crianças entre os 3 e 6 anos de idade? *

Nota. Figura realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 15 Gráfico com a distribuição dos participantes.



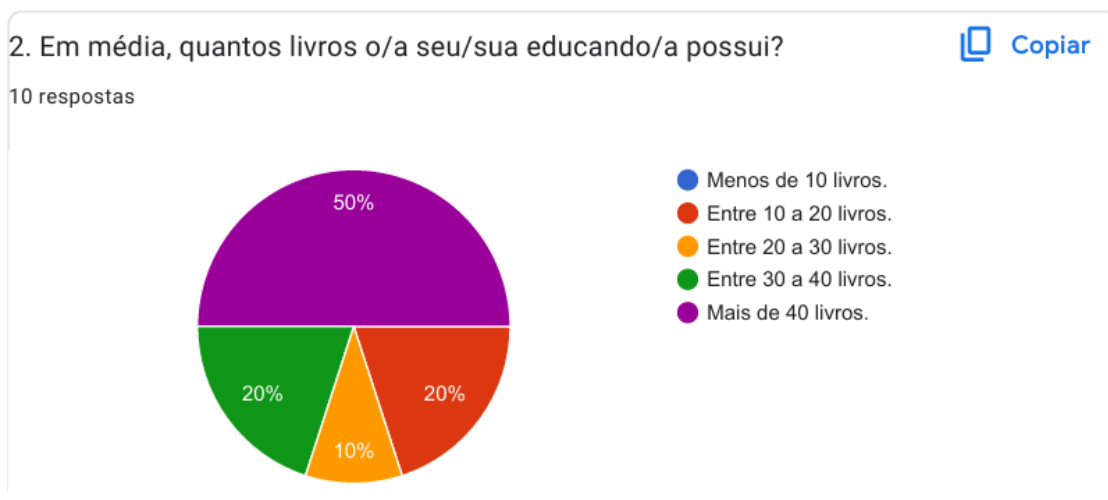
Nota. Figura do Gráfico referente à distribuição dos participantes, realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 16 Gráfico com a distribuição dos participantes acerca da frequência da compra de livros a pedido do/a educando/a.



Nota. Figura do Gráfico referente à distribuição dos participantes acerca da frequência da compra de livros a pedido do/a educando/a. realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 17 Gráfico com a distribuição dos participantes referente aos livros que têm em casa em média.



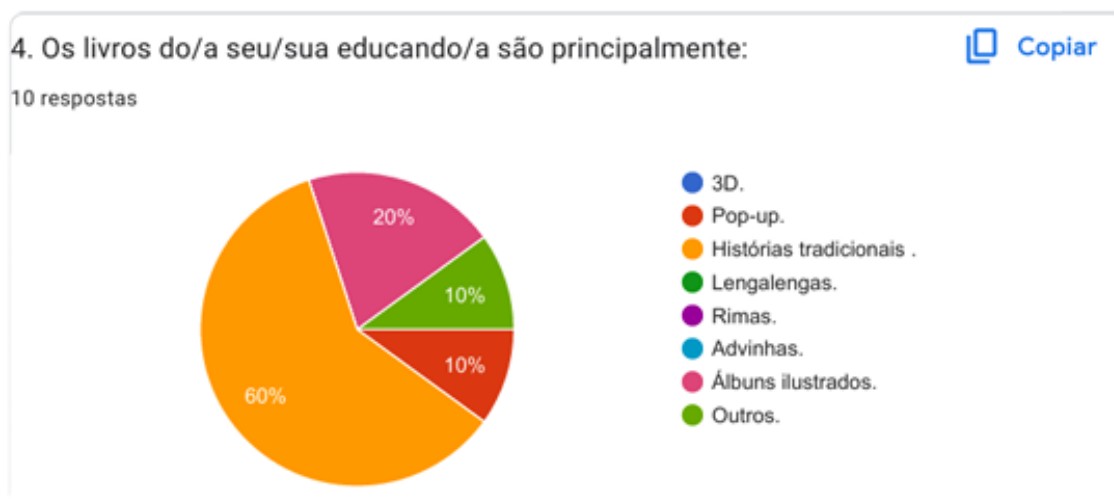
Nota. Figura do Gráfico referente à distribuição dos participantes referente aos livros que têm em casa em média, realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 18 Gráfico com a distribuição dos participantes acerca dos critérios de escolhas de livros para os/as seus/suas educandos/as.



Nota. Figura do Gráfico referente à distribuição dos participantes acerca dos critérios de escolhas de livros para os/as seus/suas educandos/as, realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 19 Gráfico com a distribuição dos participantes indicando quais os principais livros que os/as seus/suas educandos/as têm.



Nota. Figura do Gráfico referente à distribuição dos participantes indicando quais os principais livros que os/as seus/suas educandos/as têm, realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 20 Respostas dos participantes referente ao facto se consideram as ilustrações em geral e os álbuns ilustrados em particular importantes para o desenvolvimento da literacia visual das crianças e a respetiva justificação.

4.1. Considera as ilustrações em geral e os álbuns ilustrados em particular importantes para o desenvolvimento da literacia visual das crianças? Porquê?

10 respostas

Sim porque é uma forma fácil e visual de passar uma mensagem e contar uma história

Sim

Sim, porque ajuda ter a imagem a acompanhar a historia, sinto sempre que ajuda a manter a atenção deles na historia e a captar o interesse deles.

Sim, ajuda a explicar a história

Ajudam a contar a história e aumentam o envolvimento da criança

Sim. As ilustrações são fundamentais para captar a atenção das crianças.

Para terem maior abrangencia sobre os diversos estilos existentes.

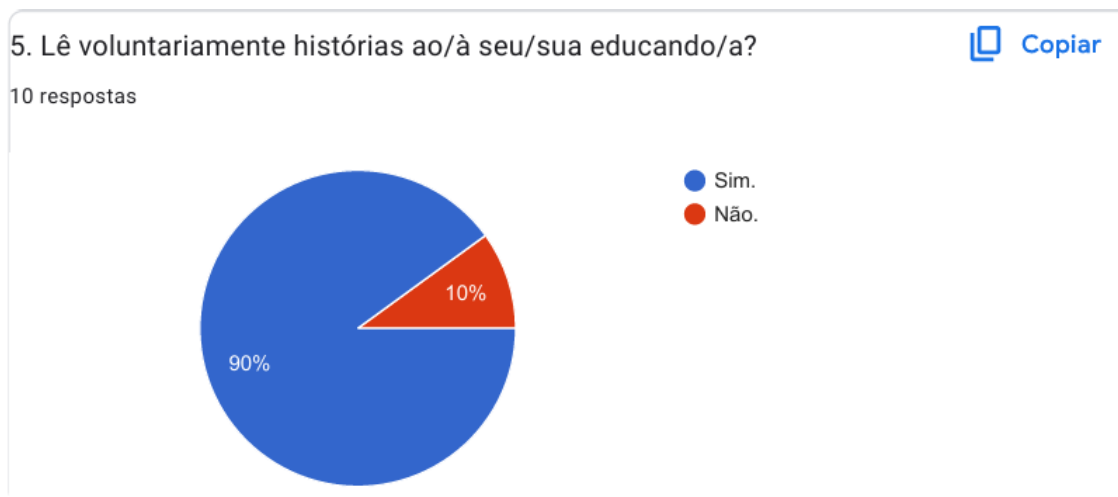
sim. Devido à associação história-imagem ou conceitos-imagem bem como memorização visual

sim. Estimulam o desenvolvimento da criatividade e da linguagem na criança e facilitam a compreensão da história.

Muito, facilita o interesse na história. Ajuda a criar relações entre palavras objectos. Ajuda a criatividade

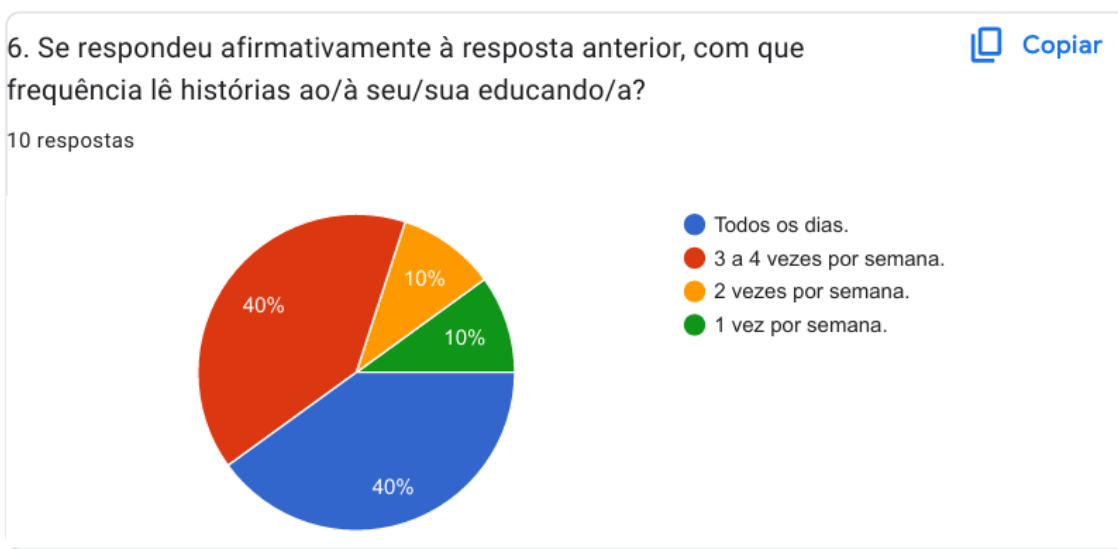
Nota. Figura das respostas obtidas dos participantes referente ao facto se consideram as ilustrações em geral e os álbuns ilustrados em particular importantes para o desenvolvimento da literacia visual das crianças e a respetiva justificação. realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 21 Gráfico com a distribuição dos participantes em relação ao facto de lerem ou não histórias voluntariamente aos/às seus/suas educandos/as.



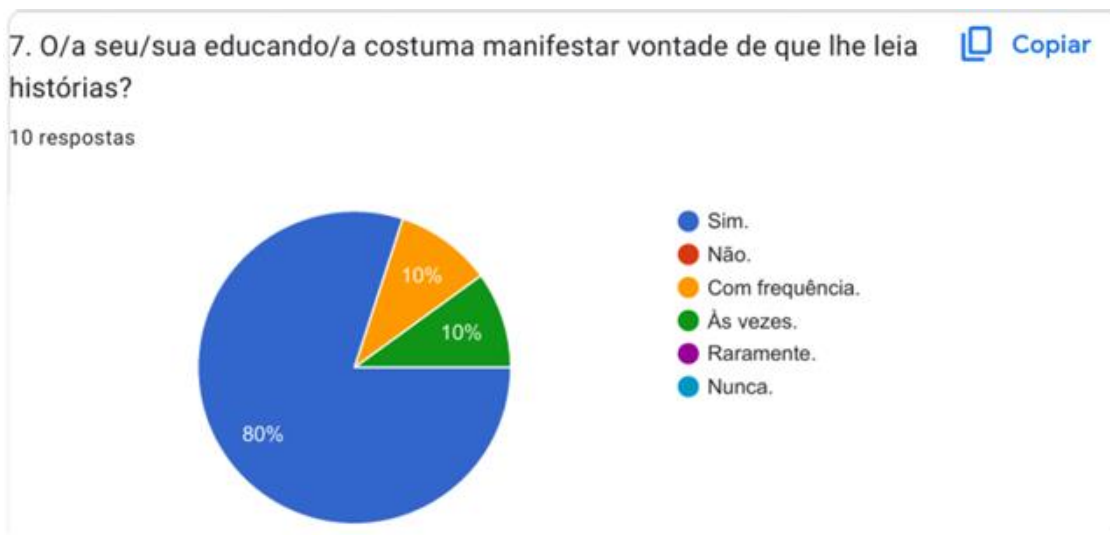
Nota. Figura do Gráfico referente à distribuição dos participantes em relação ao facto de lerem ou não histórias voluntariamente aos/às seus/suas educandos/as, realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 22 Gráfico com o número de participantes referente à frequência, que leem histórias aos/às seus/suas educandos/as.



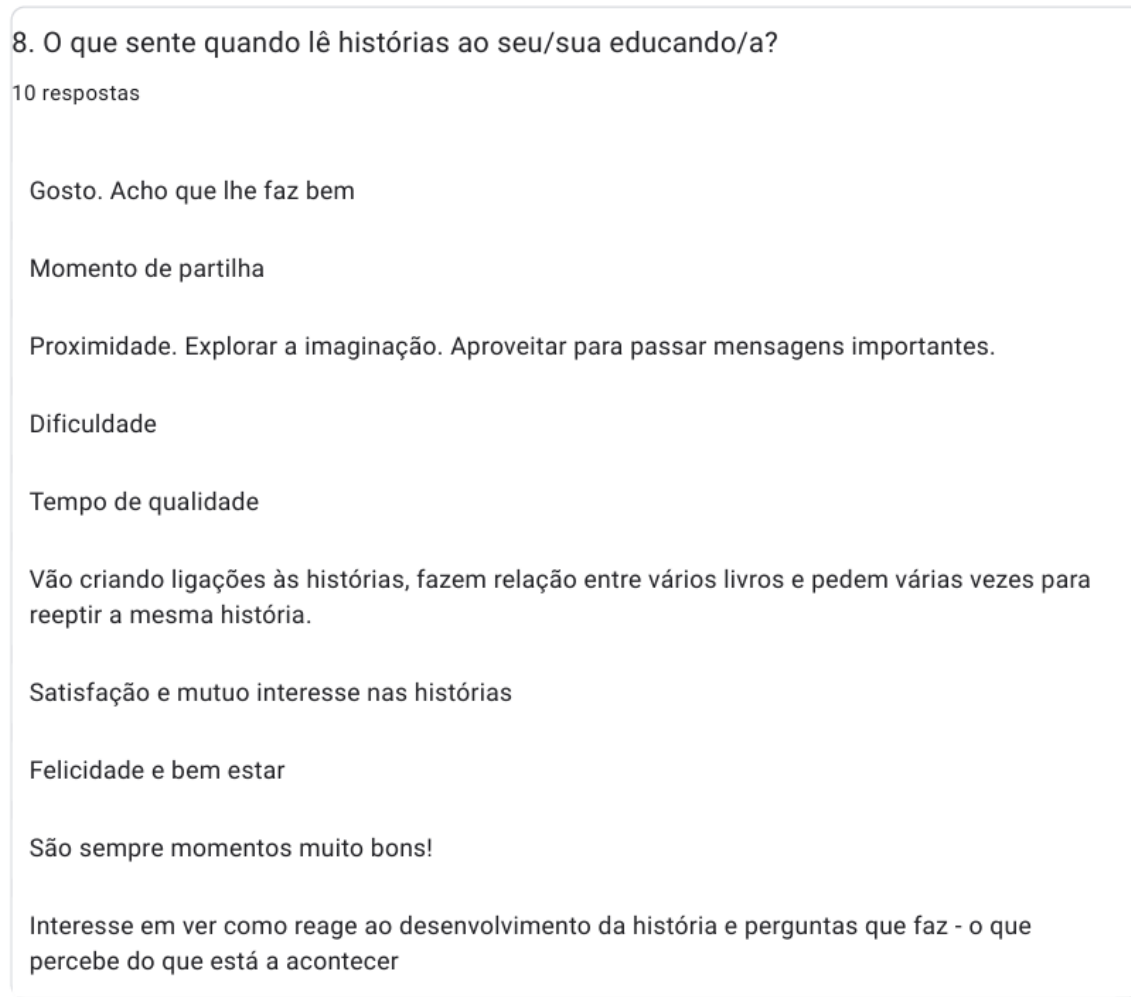
Nota. Figura do Gráfico com o número de participantes referente à frequência, com que leem histórias aos/às seus/suas educandos/as, realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 23 Gráfico com a distribuição dos participantes em relação à vontade de leitura de histórias, manifestada pelo/a seu/sua educando/a.



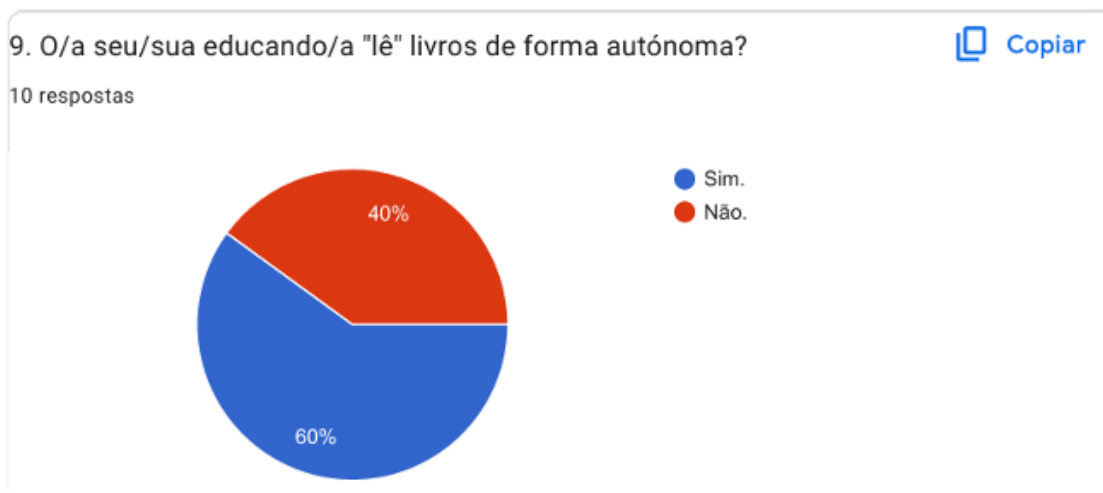
Nota. Figura do Gráfico com a distribuição dos participantes referente à vontade de leitura de histórias, manifestada pelo/a seu/sua educando/a. realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 24 Respostas dos participantes referente ao que sentem quando leem histórias ao seu/sua educando/a.



Nota. Figura referente às respostas dos participantes sobre o que sentem quando leem histórias ao seu/sua educando/a, realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 25 Gráfico com a distribuição dos participantes em relação se o/a seu/sua educando/a “lê” livros de forma autónoma.



Nota. Figura do Gráfico com a distribuição dos participantes em relação se o/a seu/sua educando/a “lê” livros de forma autónoma, realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 26 Respostas obtidas pelos participantes no que diz respeito se existe algum livro/história mais procurado/a pelo/a seu/sua educando/a para que lhe leia, se sim indique qual é.

10. Existe algum livro/história mais procurado pelo/a seu/sua educando/a para que lhe leia? Se sim qual é?

10 respostas

Nao

Histórias cómicas e de terror

Sim, o livro da FROZEN e o ladrao de folhas

Não.

Existem vários.

Há fases, neste momento "O destino de Fausto" do oliver jeffers

Não. A escolha é segundo o interesse dela no dia

"Como aqui chegámos"

Sim - não me recordo mas são histórias tradicionais

Nota. Figura das respostas obtidas pelos participantes no que diz respeito se existe algum livro/história mais procurado/a pelo/a seu/sua educando/a para que lhe leia, se sim qual é, realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Figura 27 Respostas obtidas pelos participantes no que diz respeito à sua opinião de qual é para si a importância dos livros e das histórias para as crianças entre os 3 e 6 anos de idade.

11. Para si qual a importância dos livros e das histórias para as crianças entre os 3 e 6 anos de idade?

10 respostas

Muitíssimo importantes para criar o gosto pela leitura, fornecer mais vocabulário e estimular a criatividade

essencial para o seu desenvolvimento

Trabalhar o imaginário. Proximidade entre os pais e a criança.

Muita

Fundamental

Que tenham uma mensagem que seja compreendida pelas crianças. Que tenha sempre um factor surpresa.

Importantíssimo para o desenvolvimento da criatividade e de competências de vocabulário e gramaticais.

Estímulo à imaginação, raciocínio e compreensão. Sentido crítico

Muito importante

Imensa

Nota. Figura das respostas obtidas pelos participantes no que diz respeito à sua opinião de qual é para si a importância dos livros e das histórias para as crianças entre os 3 e 6 anos de idade, realizada no âmbito do relatório da PPS II.

ANEXO E: Informação
organizada para apoio à
temática em estudo

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 9 Registo de informação recolhida do diário de bordo referente à temática em estudo.

Obra n.º:	História proposta por:		Data da leitura da História:	Referências Bibliográficas de obras literárias lidas ao longo da PPS II:	Notas de campo referentes:
	Educadora/ Estagiária	Criança			
1	X		30/09/24	Lionni, L. (2013). <i>O sonho de Mateus</i> (A. M. Noronha, Trad.). Kalandraka	<p>- “Após a educadora ter falado com as crianças sobre o placar e sobre os sonhos as crianças, lê a história <i>O sonho de Mateus</i> (Lionni, 2003). Primeiramente, a educadora refere quem é o Mateus, de seguida conta a história, ao longo da leitura da história a mesma realiza interrupções interagindo com grupo de crianças sobre alguns aspetos referidos ao longo do texto, sendo estes relacionados com museus, o pintor, cores, a emoção que transmitem as pinturas apresentadas no museu ilustradas na história, diferença entre quadro e tela:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Quem já foi a um museu?” (Educadora). A maioria das crianças afirmam que já foram a um museu; ➤ A educadora realiza questões como: Que museus conhecem? “O que pode existir num museu?”, nesta sequência a mesma fala com o grupo sobre o museu MAAT (Museu de Arte, Arquitetura e Tecnologia), e a visita que as crianças realizaram no ano letivo passado, exceto três crianças por serem novas no grupo. Também falou do Museu da Eletricidade e do Museu dos Coches por estes se encontrarem perto uns dos outros; ➤ No que diz respeito ao livro, explica o que faz um pintor, o diferente olhar que cada um pode ter sobre uma pintura, a emoção que nos pode desencadear.


					No término da leitura da história e das interações relacionadas com aspetos apresentados ao longo da mesma, a educadora refere às crianças que irão realizar uma atividade, relacionada com a personagem da obra...”.
2		X	2/10/24	Lima, E. (2020). <i>O protesto</i> . Orfeu Negro.	- “No tapete a educadora canta o “Bom Dia ao Jesus” com as crianças, a seguir lê uma história: <i>O protesto</i> (Lima, 2020).”.
3		X	4/10/24	Jeffers, O. (2012). <i>Presos</i> (R. Lopes. Trad.). Orfeu Negro.	- “Posteriormente, a educadora lê a história: <i>Presos</i> (Jeffers, 2012). O MF demonstrou conhecer a história antecipou acontecimentos da narrativa antes mesmo da educadora referir.”.
4		X	7/10/24	Joyce, M. & Maldonado, G. (Ilustradora). (2020). <i>A viagem da Gotinha</i> . Booksmile.	- “De seguida, a educadora fala com as crianças sobre o fim de semana, questionando cada uma sobre o que fizeram durante o fim de semana. Posteriormente, a educadora lê a história <i>A viagem da gotinha</i> (Joyce & Maldonado (Ilustradora), 2020), aproveitando a história para explicar às crianças o caminho da gota até voltar a chover, uma pequena abordagem ao ciclo da água.”.
5		X		Brown, J. (2011). <i>Histórias de arrepiar</i> . Porto editora.	- “Quatro crianças trouxeram quatro diferentes obras, sendo estas: ...”
6		X	9/10/24	Daywalt, D. & Jeffers, O. (Ilustrador). (2021). <i>Verde é a cor do Natal</i> . Nuvem de letras.	“A educadora, selecionou para leitura a obra: <i>A abelha</i> (Hall & Arsenault (Ilustrador), 2020), pois ao longo da leitura desta obra aproveitou para abordar os padrões com as crianças, sendo que para além dos padrões encontrados nas ilustrações da história questiona padrões de diferentes animais como o da girafa, tigre, entre outros, para além dos padrões também abordou a hibernação.”.
7		X	9/10/24	Hall, K. & Arsenault, I. (Ilustrador). (2020). <i>A abelha</i> . Orfeu Negro.	
8		X	10/10/24	Klassen, J. (2015). <i>Este chapéu não é meu</i> . Orfeu Negro.	- “Quatro crianças trouxeram de casa diferentes obras, sendo estas: ...”.
9		X	10/10/24	Almeida, M. I. & Peixoto, S. (Ilustrador). (2015). <i>As nuvens</i> . Livros Horizonte.	“A educadora, selecionou a obra: <i>Este chapéu não é meu</i> (Klassen, 2015), e disse às crianças que à tarde lia a obra: <i>As nuvens</i> (Almeida & Peixoto (Ilustrador) 2015), e a obra <i>Histórias de arrepiar</i> (Brown, 2011). Quanto à obra: <i>Gosto de ti (quase sempre) Pop-up</i> (Llenas, 2020), referi à educadora ter lido no acolhimento antes de irem para a sala de atividades (recreio: 8h00/9h00).

10		X	10/10/24	Llenas, A. (2020). <i>Gosto de ti (quase sempre)</i> . Porto Editora.	<p>A educadora começa a ler a história, de seguida questiona o que está na ilustração, uma das crianças responde ser algas, “São algas, muito bem.”, diz a educadora.</p> <p>O LRS questiona se o que estava anteriormente era um padrão, a educadora nesta sequência questiona ao grupo se ouviram a questão colocada pela criança em questão voltando atrás nas páginas, era um padrão de folhas explica a educadora, a mesma vai interagindo com as crianças ao longo da história. Por exemplo, quando já não se via o peixe pequeno, questiona se acham que o peixe grande o comeu, pergunta também se o peixe tem padrão as crianças referem que não, de seguida pergunta se conhecem algum peixe com padrão, o HS, fala do Nemo, a educadora diz que é o peixe-palhaço, acrescentando quem é que sabe as riscas que tem o peixe-palhaço e as crianças correspondem.</p> <p>Depois de falar do padrão do peixe-palhaço, questiona se conhecem mais algum peixe com padrão as crianças dizem que não, a educadora diz que conhece referindo -se ao peixe em forma de adivinha para as crianças adivinharem qual é: “Eu conheço um grandalhão, é grande, é chamada de assassina...”, fazendo um diferente tom de voz, algumas crianças dizem a orca, assim falam do padrão da orca (branco e preto), uma das crianças não conhecia a orca e a educadora explica como é a orca.</p> <p>Posteriormente, questiona que outro animal que não é dos mares e tem o mesmo padrão, a IPB refere o panda, algumas crianças referiram a zebra, sendo que foram dizendo outros animais aleatoriamente que não tinha este padrão mencionado. A educadora refere que têm de pensar melhor e para ajudar pergunta “Sabem o que é ordenhar.”, assim as crianças chegaram ao animal “vaca”.”.</p>
11		X	11/10/24	Ferreira, S. (2011). <i>O doutor tiradores</i> . Livros Horizonte.	<p>- “Quatro crianças trouxeram de casa diferentes obras, sendo estas: ...”.</p> <p>A educadora começou por ler a obra: <i>O doutor tiradores</i> (Ferreira, 2011), a seguir leu às crianças a obra:</p>
12		X	11/10/24	Milne, A. A. & Shepard, E. H. (2015). <i>Winnie the Pooh – Descobre a noite</i> (E. Rocha, Trad.). Salvat.	<p><i>Winnie the Pooh – Descobre a noite</i> (Milne & Shepard, 2015). A educadora disse que à tarde lia as outras duas obras: <i>Uma pedra cai do céu</i> (Klassen, 2022); Obra: <i>A grande princesa</i> (Mura, 2022).</p>

13		X		Klassen, J. (2022). <i>Uma pedra que cai do céu</i> (R. Lopes, Trad.). Orfeu Negro.	Depois da primeira obra lida, a educadora lê a segunda obra: <i>Winnie the Pooh – Descubra a noite</i> (Milne & Shepard, 2015). Ao longo da leitura da segunda obra selecionada, a educadora vai interagindo com o grupo de crianças.
14		X		Miura, T. (2022). <i>A grande princesa</i> (A. M. Guimarães, Trad.). S.L. The Poes Anda Dragons Society.	<p>Primeiramente questiona às crianças quem são as personagens, assim certifica-se de que as crianças conhecem o vocabulário quando pergunta: “Quem é que sabe o que é entardecer?”, as crianças referem: “É tarde.”, “É à noite.”, “É ficar de noite.”, após algumas sugestões dadas por algumas crianças do grupo a educadora explica o que é o entardecer. Aproveita também para questionar as crianças do que é o amanhecer, apesar de não estar mencionado na história, espera pelas diferentes sugestões das crianças e no fim explica o conceito como também refere uma ser o contrário da outra.</p> <p>A seguir, a educadora questiona: “O que se vê de noite.”, as crianças respondem: “As estrelas.”; “A lua.”. Mediante a visualização de uma ilustração da Ursa Maior, pergunta se sabem quem é, referindo logo em seguida que é uma constelação, assim pergunta: “O que é uma constelação?”, uma das crianças diz ser um desenho que se faz no céu, neste seguimento a educadora faz as crianças perceberem que qualquer “desenho” visto no céu não é uma constelação dando o exemplo relacionado com o avião, ao voltar a questionar se o desenho do avião é uma constelação, as crianças dizem que não, acrescentando uma delas que é só com estrelas. Nesta sequência abordou o que são constelações e como é a constelação da Ursa Maior, aproveitando a oportunidade para questionar qual o nome de outros conjuntos (nomes coletivos), exemplos: conjunto de búfalos, um conjunto de árvores que dá maçãs, entres outros conjuntos.</p> <p>Posteriormente, por aparecerem as três fases da lua nas ilustrações da narrativa (lua cheia; lua nova; quarto minguante), a educadora pergunta qual é a lua, apontando, as crianças afirmam corretamente ser a lua cheia, em relação à lua nova, algumas crianças, referem-se a esta como lua vazia, também em relação à fase da lua quarto minguante houve diferentes sugestões não sendo a correta, assim a educadora aborda as fases da lua e explicando porque variam estas fases, falando do movimento da terra.</p>

					Ao longo da história, a educadora interage com as crianças, abordando os subtemas apresentados ao longo da narrativa, como também aproveita para abordar vários conceitos/conteúdos.”.
15	X		14/10/24	Ulyeva, E. & Parkhaeva, D. (Ilustrador). (2024). <i>O ouriço no Outono</i> . Porto Editora.	- A leitura da história foi ponto de partida para a realização de uma atividade proposta pela estagiária: “Primeiramente começo por perguntar às crianças do que lhes parece que fala a história, tendo em conta a capa, algumas crianças vão descrevendo o que veem na capa: “O ouriço... O esquilo... Folhas e o LRS refere “O Outono.”, assim, dou início à leitura da história. Ao longo da leitura da narrativa fui interagindo com as crianças, lia o que estava referido no texto, mas em tom de pergunta de forma que as crianças me respondessem, com o objetivo de perceber se conhecem as diferenças que encontramos na natureza quando estamos na estação do Outono...”.
16	X		16/10/24	Carle, E. (2019). <i>A lagartinha muito comilona O meu livro POP-UP</i> (A. Aires., I. Buratti, Trad.). Kalandraka.	- A leitura da história foi ponto de partida para a realização de uma atividade proposta pela estagiária: “Comecei por apresentar a obra selecionada para dar início à atividade: <i>A lagartinha muito comilona O meu livro Pop-Up</i> (Carle, 2019), questionando às crianças se conheciam a obra e como se chamava, a maioria das crianças demonstrou conhecer e saber do se tratava a história...”.
17		X	24/10/24	Miura, T. (2019). <i>O rei pequenino</i> (E. Rosa-Machado & D. H. Machado, Trad.). Chiisana Ô-sama. (Obra original publicada em 2010).	- “Após as crianças terem arrumado os seu pertences, as mesmas sentaram-se no tapete e, a educadora leu uma história: <i>O rei pequenino</i> (Miura, 2010), esta obra foi trazida pelo MF.”.
18		X	28/10/24	Donaldson, J. & Scheffler, A. (Ilustrador). (2019). <i>Viste a minha mãe?</i> Livros Horizonte.	- “No término da atividade proposta, li uma história às crianças a pedido do HS, que a trouxe de casa. A obra intitula-se: <i>Viste a minha mãe?</i> (Donaldson, 2019).”.
19		X	29/10/24	Soares, L. D. & Marques, C. C. (Ilustrador). (2015). <i>Uma história de dedos</i> . Porto Editora.	- “...depois leu uma história: <i>Uma história de dedos</i> (Soares, 2015) ...”.

20		X	30/10/24	Jeffers, O. (2018). <i>Aqui estamos nós. Apontamentos para viver no Planeta Terra</i> (2. ^a ed.). Orfeu Negro.	- “Perto da hora de ir para a sala de atividades (14h00), propus ao grupo de crianças subirmos para o recreio de cima para lhes ler a história que tinham pedido de manhã (13h40). A história lida foi a obra: <i>Aqui estamos nós – Apontamentos para viver no Planeta Terra</i> (Jeffers, 2018).”.
21	X		4/11/24	Pinto, B. V., & Lino, C. (Ilustrador). (2015). <i>Maria Castanha: descobre o Outono</i> . Book.	- “Por se estar a aproximar o dia das castanhas, a educadora lê a história de que ela mesma é autora, para as crianças, sendo esta da obra: <i>Maria Castanha: descobre o Outono</i> (Pinto, 2015), no entanto, ainda antes de ler a história, fala com as crianças sobre o porquê de nesta altura se celebrar o dia da castanha, explicando às mesmas o que acontece às castanhas no outono.”.
22		X	4/11/24	Jeffers, O. (2022). <i>Há um fantasma nesta casa</i> (R. Pereira, Trad.). Orfeu Negro.	- “À tarde, depois do almoço e recreio, li a história: <i>Há um fantasma nesta casa</i> (Jeffers, 2022), a pedido das crianças, antes de irem para a sessão e expressão musical.”.
23	X		5/11/24	Miura, T. (2023). <i>Os filhos do Rei pequenino e da grande Rainha</i> (A. M. Guimarães, Trad) (2. ^a ed.). The Poets and Dragons Society. (Obra original publicada em 2019).	- A leitura da história foi ponto de partida para a realização de uma atividade proposta pela estagiária: “Da parte da tarde, depois do almoço e recreio, fui com o grupo para a sala de atividades, ao chegar à mesma li uma história às crianças. Obra: <i>Os filhos do Rei pequenino e da grande Rainha</i> (Miura, 2023).”.
24	X		20/11/24	Ellis, C. (2016). <i>Ké lz Tuk?</i> Orfeu Negro.	- “... a educadora leu uma história às crianças: <i>Ké lz tuk?</i> (Ellis, 2016). Esta obra originou uma interação lúdica entre a educadora e as crianças. Habitualmente, são as crianças que trazem os livros para a educadora ler, mas desta vez, foi a educadora quem escolheu a história. Ao longo da leitura da história a educadora, brincou com a voz, utilizou diferentes expressões e explorou a narrativa de forma envolvente. As crianças, reagiram com sorrisos e expressões de admiração.”.
25		X	20/11/24	Yamada, K., & Lirius, A. (Ilustrador). (2022). <i>A caixa dos doces</i> . Zero e Oito.	- “No final da atividade, li uma história às crianças: <i>A caixa dos doces</i> (Yamada & Lirius (Ilustrador), 2022), li a história a pedido do PH.”.

26		X	22/11/24	Hemming, A., & Slater, N. (Ilustrador). (2024). <i>O ladrão de neve</i> (C. M. Almeida, Trad.). Jacarandá.	- “Depois da reunião da manhã, na área do tapete, li uma história às crianças, a história foi escolhida em grande grupo, pois as crianças trouxeram algumas histórias e queriam que todas fossem lidas, a educadora sugeriu <i>O ladrão de neve</i> (Hemming & Slater (Ilustrador), 2024), para aquele momento (manhã depois da reunião de tapete) e depois do almoço poderia ler mais duas histórias. Assim li a história: <i>O ladrão de neve</i> .
27	X		22/11/24	Baumgart, K. (2003). <i>A estrela de Laura</i> (P. Costa, Trad.). Minutos de leitura (Obra original publicada em 1996).	A seguir à leitura da história anteriormente referida, apresentei uma outra obra às crianças, para realizar o lançamento do projeto a ser realizado posteriormente com as crianças. Apesar de a questão para o projeto a realizar com o grupo de crianças ter surgido anteriormente, li ao grupo a história da obra: <i>A estrela de Laura</i> (Baumgart, 2003), com o intuito de proporcionar o lançamento do projeto. Ao longo da leitura da mesma fui interagindo com as crianças de forma a obter respostas do conhecimento das crianças sobre as estrelas...”.
28		X	28/11/24	Basrnett, M., & Robinson, C. (Ilustrador). (2023). <i>Vinte perguntas</i> (J. Berhan, Trad.). Orfeu Negro.	- “Depois da reunião da manhã, a educadora leu uma história às crianças trazida de casa pelo HS, sendo esta da obra: <i>Vinte perguntas</i> (Barnett & Robinson, 2023).”.
29		X	13/12/24	Horn, E., & Pawlak, P. (Ilustrador). (2003). <i>Desculpa... Por acaso és uma bruxa?</i> Dinalivro.	- “Em seguida, leu uma história trazida por uma das crianças, o AMS. A obra escolhida foi: <i>Desculpa ... Por acaso és uma bruxa?</i> (Horn & Pawlak (Ilustrador), 2003).
30	X		13/12/24	<i>Construo o meu Presépio</i> . Paulus	 <p>Quando terminou de ler a história da obra mencionada, perguntou às crianças se gostariam de ouvir uma história do Natal. As crianças responderam que sim, então a educadora do seu conjunto de obras literárias estas guardadas dentro do armário, escolheu a obra: <i>Construo o meu Presépio</i>, editado por Paulus, e leu a história às crianças.”.</p>

31		X	17/12/24	Martins, I. M., & Kono, Y. (2017). <i>Cem sementes que voaram</i> . Planeta Tangerina.	- “A educadora leu às crianças a história: <i>Cem sementes que voaram</i> (Martins & Kono, 2017), trazida pelo PH. Ao longo da história a educadora ia questionando quantas sementes havia, o MF demonstrou ter tanto um bom raciocínio matemático como boa memória, pois foi referindo o número de sementes ainda presentes. MF: “Sobraram ainda 10 sementes.””.
32		X	18/12/24	Serrano, L. (2024). <i>Respeitem-se! E tratem-se bem</i> . Jacarandá.	- “A educadora referiu-se ao livro que o PH, trouxe para ser lido, salientando que tinha vindo numa boa altura. Antes de iniciar a leitura da história, conversou com as crianças sobre os conflitos que tem havido, mencionando em particular, um incidente ocorrido no recreio da tarde do dia anterior. Nesse conflito, para além de uma luta entre dois meninos, um deles mordeu a cara do outro menino.
33		X	18/12/24	D’Anna, G., & Láng, Anna (Ilustrador). (2022). <i>O grande livro dos animais Mitológicos</i> . Booksmile.	<p>Desta forma, a educadora promoveu uma conversa em grande grupo sobre estes acontecimentos, sensibilizando as crianças para a importância de evitar situações semelhantes no futuro, reforçando a ideia de que “Não se podem magoar uns aos outros.”.</p> <p>Após esta conversa, a educadora leu a história: <i>Respeitem-se! E tratem-se bem</i> (Serrano, 2024).”.</p> <p>- “O MF, levou para o recreio o livro que tinha trazido de casa, demonstrou vontade em partilhá-lo comigo. Falou sobre as informações descritas no livro sobre os animais ilustrados, pelo que comecei a lê-lo e a fazer-lhe algumas perguntas. O MF revelou conhecer muito bem a história e comentou: “O meu pai já leu muitas vezes, mas há animais que ainda não conheço muito bem.”. A obra em questão: <i>O grande livro dos animais Mitológicos</i> (D’Anna & Láng (Ilustrador), 2022).</p> <p>Durante a partilha, o MF entusiasmou-se a identificar algumas criaturas mitológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O livro é dos animais Mitológicos.” ... • “Este é o Bacu, ele come pesadelos.” ... • “Este é o mais giro de todos.” ... • “É o Carbúnculo, este é o mais giro, ele tem joias na carapaça e uma joia na testa, cada vez que a joia mais brilha, cada vez ele fica mais feliz.” ... • “Ele esconde as joias.” ...

					Quando surgiu a ilustração do Alicante, o MF, disse que não se lembrava, então eu li a descrição, ao longo da leitura o MF foi partilhando o que já sabia, enquanto eu lia as partes que o MF não recordava.”.
34		X	19/12/24	Sobral, C. (2018). <i>Impossível. Orfeu Negro.</i>	- “... a educadora leu duas histórias às crianças, a pedido das mesmas, sendo estas: <i>Impossível</i> (Sobral, 2018), trazido pelo PH. Ao longo da leitura da história, a educadora abordou vários conceitos relacionados com a história, que fala sobre o Big Bang, as estrelas e os movimentos dos planetas. Destacou por exemplo, que “Os planetas andam à volta do sol.”. Além disso, falou também dos meses do ano como do Universo;
35		X	19/12/24	Yarlett, E. (2026). <i>Trincas – O monstro dos livros.</i> Porto Editora	<i>Trincas – O monstro dos livros</i> (Yarlett, 2016), trazido pelo VA. Esta obra incluía referências de diferentes histórias clássicas da literatura para a infância, como: <i>Rapunzel</i> ; <i>A cachos dourados e os três ursos</i> , sendo que nesta, a educadora alterou para: “Os caracóis dourados e os três ursos.”; <i>História do Capuchinho vermelho</i> e <i>João pé de feijão</i> .
36	X		19/12/24	Martins, I. M., & Carvalho, B. (Ilustrador). (2008). <i>Coração de mãe.</i> Planeta Tangerina.	Antes de revelar quais eram as histórias mencionadas no livro, a educadora pediu às crianças para tentarem adivinhar. Todas acertaram, mesmo quando apresentavam sugestões diferentes inicialmente, acabavam por identificar corretamente cada história. Isto demonstrou bom conhecimento e memória acerca dos livros anteriormente lidos, pois, mesmo sem conseguirem ler os títulos, reconheceram as histórias apenas pelas ilustrações das capas.”. - “Na parte da tarde, depois do almoço e recreio, fui com as crianças para a sala de atividades e li a história: <i>Coração de mãe</i> (Martins & Carvalho (Ilustrador), 2008). Para iniciar a leitura da história, tendo em conta que as crianças já aprenderam a palavra “mãe” no Método, associando-a à imagem de uma mãe com uma criança como referência, tapei a ilustração da capa e questionei as crianças: “Quero, que adivinhem que história é.”. <ul style="list-style-type: none"> • A LD, disse: “Tem o m de mãe.”; • A MT e a CP, disseram: “É a história da mãe.”. Eu perguntei “Porque acham que a história é sobre a mãe?”, a CP respondeu: “Porque está aí escrito mãe.”;

					<ul style="list-style-type: none"> • A MS disse igualmente o que a CP disse; • A LD, disse que era da mãe porque, para além de ter “O m de mãe.”, já conhecia a história, pois tem o livro em casa. <p>Confirmei então que era a palavra “mãe” e li o título. Em seguida, destapei a ilustração da capa. A AG, ao vê-la disse também conhecer a história, pois já lha tinham lido na antiga instituição. De seguida, procedi com leitura da história.”.</p>
37	X		20/12/24	Mortimer, H., & Dean, R. (Ilustrador). (2023). <i>Um desejo de Natal</i> . Minutos de Leitura.	- No recreio: “Trouxe da minha biblioteca pessoal, três obras literárias relacionadas com o Natal, e combinei com as crianças que as leria no recreio da tarde, depois do lanche. No entanto, as crianças pediram para ver as obras literárias durante o recreio a seguir ao almoço. Assim, deixei as crianças que quisessem explorarem as seguintes obras: <i>Um desejo de Natal</i> (Mortimer & Dean (Ilustrador), 2023); <i>Floco de neve</i> (Davies, 2021); <i>Como é que o Pai Natal desce pela chaminé?</i> (Barnett & Klassen (Ilustrador), 2013).
38	X		20/12/24	Davies, B. (2021). <i>Floco de neve</i> (R. Lopes, Trad.). Orfeu Negro.	As crianças observaram as ilustrações, através destas “leram” as diferentes obras literárias, tendo em conta que algumas das crianças já conhecia determinada obra. Outras crianças inventava uma história tendo como inspiração a imagem e, à medida que terminavam a exploração de uma obra trocavam-na entre si por outra.
39	X		20/12/24	Barnett, M., & Klassen, J. (Ilustrador). (2023). <i>Como é que o Pai Natal desce pela chaminé?</i> (R. Lopes, Trad.). Orfeu Negro.	Li as histórias às crianças, no recreio a seguir ao almoço, a pedido das crianças. Antes de começar, perguntei quem queria ouvir as histórias e, após as crianças confirmarem o interesse, solicitei a quem queria para se sentarem no chão em fileiras de forma a todas pudessem ver as ilustrações. Inicialmente a leitura das histórias destinava-se ao grupo de crianças da Preparação A, mas acabaram por se juntar crianças da Preparação B, da Infantil A e B, e até algumas crianças do 1.º Ano do 1.º Ciclo do ensino Básico, pois estas crianças, apesar de terem as aulas no Edifício 25, o recreio do almoço (13h30), fazem no recreio do edifício 49.

					As crianças, ouviram atentamente as três histórias, demonstrando interesse e entusiasmo pelo momento proporcionado.”.
40		X	6/01/25	Jeffers, O. (2013). <i>Como apanhar uma estrela</i> (R. Lopes, Trad.). Orfeu Negro.	- “Após a reunião da manhã, a educadora leu às crianças a história: <i>Como apanhar uma estrela</i> (Jeffers, 2013). A obra foi trazida pelo PH.”.
41	X		10/01/25	Donaldson, J., & Scheffer, A. (2016). <i>A filha do Grufalão</i> . Jacarandá	- “Após o momento do “Bom Dia a Jesus”, a educadora leu duas histórias às crianças. A história: <i>A filha do Grufalão</i> . (Donaldson & Scheffer (Ilustrador), 2016), foi proposta pela educadora. A história: <i>O senhor Ramo</i> . (Donaldson & Scheffer (Ilustrador), 2023), foi a LS que trouxe de casa.”.
42		X	10/01/25	Donaldson, J., & Scheffer, A. (2023). <i>O senhor Ramo</i> . Jacarandá.	
43		X	13/01/25	Reynolds, P. H. (2021). <i>O menino que colecionava palavras</i> (C. M. Almeida, Trad.). Presença.	- “Depois da reunião da manhã, a educadora leu a história: <i>O menino que colecionava palavras</i> (Reynolds, 2021). Esta obra literária foi o PH que trouxe de casa. Quando a educadora mostrou as ilustrações de uma das páginas, as crianças reconheceram a palavra
44	X		13/01/25	Aguilar, L., & Neves, A. (Ilustrador). (2007). <i>Avós</i> (E. Ramos, Trad.). Kalandraka.	“Mãe”. Para além disso, a educadora desafiou as crianças a fazer a divisão silábica através de palmas de algumas palavras como: “Sinfonia”; “Sonho”, entre outras.”. - “À tarde, depois do almoço e recreio, a MS, pediu-me para contar uma história dos livros pequenos
45	X		13/01/25	Martins, I. M., & Carvalho, B. (Ilustrador). (2006). <i>Pê de pai</i> . Planeta Tangerina.	(<i>Minilivros para sonhar 2</i> (Olmos, 2009), editado por Kalandraka), pois já os tinha visto perto do meu material. Algumas crianças, ao verem os minilivros, deram diferentes sugestões do que poderia ser a pequena caixa dos minilivros, como: <ul style="list-style-type: none"> • O LRS disse que a caixa dos minilivros pareciam ser cartas. • O HS disse parecer ser uma mensagem. Das sete histórias presentes, para a seleção de uma para ser lida fui mostrando as diferentes obras e questionando às crianças se sabiam que história era:

					<ul style="list-style-type: none"> • A MS, reconheceu a obra: <i>Histórias da carochinha</i>. Disse: “É a carochinha.”; • A LD, reconheceu a obra: <i>Amélia quer um cão</i>. Disse: “É a Amélia e o cão.”, a MS reconheceu a palavra “cão”, no título da obra. • Já a obra: <i>Avós</i>, não a conheciam, mas o AMS, disse: “Está a palavra “avós.”. (Esta palavra, apesar de estar na lista das palavras a serem abordadas no “Método”, ainda não foi trabalhada.). Sugerir ler a história: <i>Avós</i> (Aguilar & Neves (Ilustrador), 2007).”. <p>- “... as crianças, pediram para ler mais uma história, sugeri a leitura da obra: <i>Pê de pai</i> (Martins & Carvalho (Ilustrador), 2006).</p> <p>Para iniciar a leitura da história, tendo em conta que as crianças já aprenderam a palavra “pai” no Método, associando-a à imagem de um pai como referência, tapei a ilustração da capa e solicitei as crianças: “Quero, que adivinhem que história é.”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A HS disse: “Pai.”, mais crianças disseram em coro “Pai”. • A TM disse: “Pai, em letra de crescidos.”. • O MF disse: “É letra manuscrita.”. • A LD disse: “É pé de pai.”. <p>Confirmei então que era a palavra “pai” e li o título completo. Em seguida, destapei a ilustração da capa. e prossegui com a leitura da história.”.</p>
46	X		17/01/25	Crespo, M. (2009). <i>O imaginão</i> . Ambar.	<p>- “Depois da educadora dar o “Bom dia ao Jesus”, com as crianças, a mesma lê-lhes uma história selecionada por si mesma, no entanto perguntou às crianças se queriam a que posteriormente foi lida, as crianças disseram que sim. <i>O imaginão</i> (Crespo, 2009).</p> <p>Ao longo da leitura da história, a educadora vai interagindo com as crianças, na página 11 da obra, aparece a ilustração da Ursa-Maior, a educadora diz às crianças olhem o que apareceu aqui, as mesmas mencionam ser a Ursa-Maior; ao ler a frase: “Mandei a lua esconder-se para as estrelas darem um espetáculo.”, questiona às crianças porque o rei mandou a lua esconder-se, ao que a LD respondeu: “Para</p>

					<p>dar luz.”; “Dar luz a quem?”, perguntou a educadora, o LRS referiu o sol, por as crianças terem demonstrado alguma incoerência nas sugestões a educadora questiona: “Quando é que o sol aparece?” “De dia (crianças); “E a lua? (educadora)?”; “À noite. (crianças); “Quem dá mais luz a lua ou as estrelas? (educadora)?”; “A lua. (crianças)”, “Então, porque o rei mandou a lua esconder-se? (educadora); “Porque a lua brilha muito. (MT); “E quem é que o rei queria ver? (educadora); “As estrelas. (crianças)”.</p> <p>... ao ler a frase: “Sabes que as estrelas quando estão no céu andam sempre a fazer desenhos?”, as crianças dizem ser constelações, posto isto, a educadora questiona o que são constelações, ao que as crianças respondem serem conjuntos de estrelas.”.</p>
47	X		20/01/25	Parreño, A. L., & Mestre, P. (Ilustrador). (2002). <i>Histórias da Carochinha</i> (E. Ramos, Trad.). Kalandraka.	<p>- “Posteriormente, as crianças pediram para ler uma história, a MS, disse que queria “A história da carochinha dos livros pequenos.”, então li a história da obra: <i>História da Carochinha</i> (Parreño & Mestre (Ilustrador), 2002).</p> <p>Após a leitura da história mencionada, as crianças pediram mais uma, como estavam indecisas sobre qual a história que queriam, fizemos votação, a história selecionada por maior quantidade de votos, foi: <i>Orelhas de borboleta</i> (Aguilar & Neves (Ilustrador), (2011)).”.</p>
48	X		20/01/25	Aguilar, L., & Neves, A. (Ilustrador). (2011). <i>Orelhas de borboleta</i> . Kalandraka.	
49		X	23/01/25	Nayer, J. & Goldberg, G. (Ilustrador). (1993). <i>O espaço na ponta dos seus dedos</i> . McClanahan Book Company.	<p>- “O HS trouxe uma obra literária: <i>O espaço na ponta dos seus dedos</i> (Nayer & Goldberg (Ilustrador), 1993), a educadora leu a história ao grupo de crianças.</p> <p>Na parte em que a educadora lê: “A seguir temos a grande estrela do Sistema Solar...”, as crianças em coro dizem: “Sol.” ... a educadora, diz “Olhem as estrelas.”, as crianças acrescentam: “E as constelações.”, ao longo da história a educadora foi interagindo com as crianças de forma a obter resposta referente à construção de conhecimento por parte das crianças, nomeadamente sobre o planeta terra, como quais os planetas do Sistema Solar.”.</p>

50		X	24/01/25	Fonseca, A. T. S., & Paes, I. M. (2009). <i>A fada que perdeu o dente</i> . Oásis.	- “Durante o lanche, a pedido da GM, que trouxe de casa uma obra literária, li a história: <i>A fada que perdeu o dente</i> (Fonseca & Paes (Ilustrador), 2009).”.
----	--	---	----------	--	--

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPS II.

Tabela 10 Segundo registo de informação recolhida do diário de bordo referente à temática em estudo.

Data do registo (Nota de campo):	Biblioteca da sala de atividades:
	Nota de campo:
2 de outubro de 2024	- “... a IPB e a CP estão sentadas no sofá, a MS está em pé a conversarem sobre as princesas da <i>Disney</i> , com o livro da Cinderela; - Um pouco mais afastada, sozinha, estava a LS a ver as ilustrações de um livro da biblioteca...”.
18 de novembro de 2024	- “A TM e a LD foram para a área da biblioteca, onde a LD contou a história da Cinderela, como se estivesse a ler o livro à TM.”. - “A LS, também estava na biblioteca, mas a ver um livro sozinha...”
13 de dezembro de 2024	- “A MS, a LS, e a CP foram para a área da biblioteca explorar livros. Estes são livros grandes, ficam guardados entre o armário e a janela, perto do armário na área da biblioteca. A MS e a CP exploraram o livro sobre o mapa do mundo, ambas demonstraram saber onde fica Portugal, apontando. A LS explorava o livro do Sistema Solar.”. - “O LR e o AT foram explorar juntos o livro grande sobre dinossauros, para a área da biblioteca, este livro devido ao seu tamanho também costuma estar guardado entre o armário e a janela perto do armário da biblioteca. Depois o AT escolheu outro livro do armário da biblioteca, e o LR foi ver o livro do Sistema Solar, o mesmo que a LS tinha estado a explorar anteriormente...”.

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPS II.