



# A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Sara Oliveira

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

2023-2024

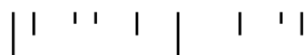


# A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Sara Oliveira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientadora: Professora Doutora Marina Fuertes

2023-2024



“If you can dream it,  
You can do it”  
Walt Disney

## AGRADECIMENTOS

Todo este processo só foi possível com o apoio e acompanhamento tanto acadêmico, pessoal e profissional das diferentes entidades que irão fazer sempre parte da minha vida. Dedico-lhes assim esta página para que aqui possa espelhar o meu agradecimento.

Agradeço à minha Mãe por ser mesmo a melhor mãe do mundo, pelo colo que nunca faltou, pela calma que transmitiu, pelo orgulho que sei que sente e pela força que só ela me soube dar. À Inês, a minha querida irmã, que é também a minha melhor amiga e a verdadeira personificação do que é ser-se irmã, a quem nunca conseguirei agradecer o suficiente por tudo... a vida é mais bonita ao seu lado e só possível com o seu apoio. À minha querida Avó, um agradecimento enorme pelo seu apoio imensurável e pelas palavras mais sábias que alguma vez escutei, ser sua neta é um privilégio, obrigada. Ao meu querido Tio, pelo amor incondicional e compreensão. Ao meu Pai, que sei que se orgulha mais do que o que demonstra, pelo amor, carinho e apoio. Que sorte a minha pertencer a esta família querida. Para encerrar este parágrafo, dedico acima de tudo esta jornada ao meu avô, que mesmo já não estando fisicamente entre nós, está sempre comigo, e que sei que se orgulha, esteja onde estiver.

Obrigada, Patrícia, Inês, Carolina, e Marisa, as amigas que a Eselx me deu, pelas madrugadas de trabalho, pelos fins de semana e feriados que passámos juntas, por me ajudarem a ultrapassar as minhas dificuldades, e por serem as melhores companheiras desta jornada desafiante. Mostraram-me o quão importante é trabalhar em equipa. Sem vocês não teria sido possível.

À Ana e Cristina, as melhores educadoras de infância que conheço, que me incentivaram a voltar a estudar e a investir na minha formação, por sempre acreditarem nas minhas capacidades quando eu própria duvidei, por terem prescindido dos seus horários e do seu tempo pessoal para eu poder comparecer às aulas, pelo esforço acrescido que tiveram que fazer quando eu não estive presente, ser-lhes-ei eternamente grata.

Às minhas queridas Vânia, Nádia e Isabel, agradeço pela amizade e apoio, por ouvirem com a maior paciência todos os meus desabafos e frustrações, por nunca lhes faltar uma palavra reconfortante. Obrigada!

Às Educadoras cooperantes, respetivas auxiliares e equipas educativas, que além de serem um exemplo a seguir, nunca me fizeram faltar apoio.

Agradeço à minha querida psicóloga, por me ajudar a manter a minha saúde mental, que tantas vezes estive no limite. Por me fazer ver que a força está em mim, e

por me ajudar a recuperar aos poucos a minha autoestima e autoconfiança, muito precisas e necessárias nesta caminhada.

Agradeço à orientadora de estágio de creche, Marta Botelho pelo apoio demonstrado sempre. À professora Marina Fuentes agradeço também o acompanhamento, apoio e reconhecimento do desenvolvimento das minhas capacidades, motivando-me com as suas apreciações ao longo do mestrado, por transmitir sempre força em cada email seu que recebi.

Às crianças com quem trabalhei com quem já trabalhei, e a todas com quem estagiei, que tanto me ensinaram e por tão bem me terem recebido, por serem a motivação e a verdadeira razão de tudo. Às respetivas famílias que foram sempre tão queridas por colaborarem, compreenderem e ajudarem, pelos mimos, palavras e confiança.

A todas as pessoas que mencionei, reforço o agradecimento e consolido a certeza de que ninguém faz nada sozinho. Obrigada!

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II e tem como objetivo retratar de forma reflexiva e fundamentada a minha prática educativa enquanto educadora-estagiária. Esta prática decorreu durante quinze semanas de intervenção pedagógica numa instituição particular de solidariedade social, na valência de pré-escolar, com um grupo de vinte e três crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Neste documento encontra-se primeiramente, a caracterização do contexto socioeducativo no qual decorreu a prática e, a partir da mesma caracterização, são apresentadas as intencionalidades educativas que defini para com todos os intervenientes no processo educativo. As intencionalidades foram devidamente fundamentadas, estabelecendo assim a base da minha ação educativa.

Como resultado de uma análise frequente e interpretativa das minhas observações e passagem pelo contexto ao longo da prática, considerei importante analisar sobre uma temática sobre a qual nunca havia considerado, realizando uma investigação de natureza mista, sobre a importância das histórias em jardim de infância na perspetiva da educadora cooperante e das famílias.

Partindo de diversas técnicas, instrumentos de recolha de dados e distintos métodos de análise e interpretação de resultados, foi possível compreender que tanto a educadora cooperante, como as famílias são capazes de reconhecer os inúmeros benefícios da leitura de histórias em jardim de infância e demonstraram interesse em colaborar no estudo efetuado.

Por fim, apresenta-se uma análise reflexiva do meu percurso académico e da prática profissional, colocando em destaque todos aqueles que foram os contributos das mesmas para a construção da minha profissionalidade enquanto docente, bem como para a minha formação pessoal e social. Para terminar, apresento as considerações finais sobre este trabalho em particular.

Palavras-Chave: Jardim-de-Infância; Crianças; Educadora cooperante; Famílias; Histórias.

# ABSTRACT

This report is part of Supervised Professional Practice II and aims to provide a reflective and well-founded account of my educational practice as a trainee educator, during fifteen weeks of pedagogical intervention in a private social solidarity institution, in the pre-school area, with a group of twenty-three children aged between three and six years old. This document characterises the socio-educational context in which the practice took place and, based on the same characterisation, presents the educational intentions I defined for all those involved in the educational process. The intentions were duly substantiated, thus establishing the basis for my educational action.

As a result of a frequent and interpretative analysis of my observations and my time in the context throughout my practice, I considered it of the utmost importance to reflect on a subject I had never considered before, carrying out a mixed research project centred on studying the perspectives of the cooperating teacher and families on the importance of stories in a kindergarten classroom.

Using various techniques, data collection instruments and different methods for analysing and interpreting the results, it was possible to link the data obtained, allowing me to understand that both the cooperating teacher and the families are able to recognise the countless benefits of reading stories in kindergarten and therefore showed an interest in collaborating in the study carried out and contributing to making their perspectives known on the subject in question.

Finally, I present a reflective analysis of my academic career and professional practice, highlighting all the contributions they have made to the construction of my professionalism as a teacher, as well as to my personal and social development. Finally, I present my final thoughts on this piece of work.

Keywords: Kindergarten; Children; Co-operating teacher; Families; Stories.

# ÍNDICE GERAL

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO .....</b>	<b>3</b>
MEIO ONDE ESTÁ INSERIDO O CONTEXTO .....	4
2.1. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO .....	4
2.2. AMBIENTE EDUCATIVO .....	6
2.3. EQUIPA EDUCATIVA .....	9
2.4. CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS.....	11
2.5. CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	13
<b>3. ANÁLISE.....</b>	<b>18</b>
<b>REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO .....</b>	<b>18</b>
3.1. PLANIFICAÇÃO.....	19
3.1.1. <i>Intenções para a ação</i> .....	19
3.1.2. <i>Com as crianças</i> .....	20
3.1.3. <i>Com as famílias</i> .....	21
3.1.4. <i>Com a equipa</i> .....	23
3.1.5. <i>Reflexão sobre a minha ação pedagógica - Avaliação global da concretização das intenções definidas</i> .....	24
3.1.5.1. <i>Com as crianças</i> .....	24
3.1.5.2. <i>Com a equipa educativa</i> .....	26
3.1.5.3. <i>Com as famílias</i> .....	27
<b>4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....</b>	<b>29</b>
4.1. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	30
4.2. REVISÃO DA LITERATURA SOBRE A PROBLEMÁTICA IDENTIFICADA .....	31
4.2.1. <i>As histórias – importância em JI</i> .....	31
4.2.2. <i>Potencialidades e aprendizagens através das histórias</i> .....	34
4.2.3. <i>O papel do educador e da família, na leitura de histórias</i> .....	35
4.3. OPÇÕES METODOLÓGICAS E ÉTICAS .....	37
4.4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	40
4.4.1. <i>Entrevista à educadora cooperante</i> .....	40
4.4.2. <i>Inquérito por questionário às famílias</i> .....	42
4.4.3. <i>Foto-entrevista às crianças</i> .....	47
4.5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	52
<b>5. COSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE .....</b>	<b>57</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>62</b>
<b>FINAIS .....</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>64</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>68</b>
<b>ANEXO A – PORTEFÓLIO DA PRÁTICA SUPERVISIONADA II (DOCUMENTO À PARTE) .....</b>	<b>69</b>
<b>ANEXO B – PLANTA DA SALA .....</b>	<b>181</b>
<b>ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS .....</b>	<b>183</b>
<b>ANEXO D – CONSENTIMENTO INFORMADO CAPTURA DE IMAGENS .....</b>	<b>185</b>

<b>ANEXO E – ROTEIRO ÉTICO E METODOLÓGICO .....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXO F – GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE .....</b>	<b>199</b>
<b>ANEXO H – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE.....</b>	<b>203</b>
<b>ANEXO H – GUIÃO DO QUESTIONÁRIO POR INQUÉRITO ÀS FAMÍLIAS .....</b>	<b>207</b>
<b>ANEXO I – GUIÃO DA FOTO-ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS .....</b>	<b>210</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - gráfico das respostas à pergunta - "Quando a criança ouve uma história no jardim de infância, partilha em casa?".....	43
Figura 2 - Resposta das famílias à pergunta: Tem o hábito de ler histórias em casa? .....	44
Figura 3 - Resposta das famílias à pergunta: No âmbito da rotina de casa, existe um momento específico para a leitura de histórias?.....	44
Figura 4 - Resposta das famílias à pergunta "As histórias que lê, normalmente, têm alguma intenção?" .....	46
Figura 5 - Resposta das famílias à pergunta: Como gere a escolha das histórias que lê? .....	46
Figura 6 - Resposta das famílias à pergunta: Qual é o critério quando compra ou requisita uma história?.....	47
Figura 7 - Imagens da primeira pergunta da foto-entrevista às crianças. "Gostas de ouvir histórias? sim ou não? .....	48
Figura 8 - Gráfico das respostas à pergunta "Gostas de ouvir histórias? .....	49
Figura 9 - Imagens da segunda pergunta da foto-entrevista às crianças "Preferes ouvir histórias em casa ou em JI?" .....	49
Figura 10 - Gráfico das respostas à pergunta "preferes ouvir histórias em casa ou no JI?" .....	50
Figura 11 - Imagens da terceira pergunta da foto-entrevista às crianças "Preferes histórias com animais ou pessoas?" .....	50
Figura 12 - Gráfico das respostas à pergunta "Preferes ouvir histórias com animais ou pessoas?" .....	51
Figura 13 - Imagens da quarta pergunta da foto-entrevista às crianças "Preferes ouvir histórias através de livros ou fantoches?" .....	51
Figura 14 - Imagens da quinta pergunta da foto-entrevista às crianças "preferes que sejam os "amigos" a contar histórias ou os adultos?.....	52
Figura 15 - Gráfico das respostas à pergunta "Preferes que sejam os "amigos" a contar histórias ou os adultos?" .....	52
Figura 16 - Planta da sala .....	182

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Dia tipo em jardim de infância (informação retirada do regulamento interno da instituição).....	8
Tabela 2 - Idades das crianças.....	13
Tabela 3 - Desenho da investigação na PPSII.....	38
Tabela 4 - Análise de conteúdo - entrevista à educadora cooperante.....	40
Tabela 5- resultados obtidos na foto-entrevista às crianças .....	48

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

PPS I	Prática profissional supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
JI	Jardim de Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
ELI	Equipa Local de Intervenção
MEM	Movimento da Escola Moderna

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada (PPSII), integrada no plano de estudos do 2ºano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, o presente relatório que visa dar a conhecer todo o meu processo de intervenção e investigação, num contexto educativo formal, em Jardim de Infância de uma instituição de caris de solidariedade social. A PPSII decorreu entre 2 de outubro de 2023 e 31 de janeiro de 2024, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Ao longo do documento são apresentados os processos de diagnóstico, análise, fundamentação, definição de intencionalidades, intervenção, investigação e respetivas reflexões, desenvolvidos no decorrer da PPSII, que foram fundamentais na construção e consolidação de conhecimentos, atitudes e competências, para que seja possível desempenhar futuramente uma ação educativa adequada, visando sempre a observação, reflexão e avaliação.

Este relatório encontra-se dividido em seis capítulos. No primeiro encontra-se a introdução, no segundo capítulo apresenta-se a caracterização do contexto educativo onde decorreu a PPSII, do respetivo meio envolvente, do ambiente educativo que contempla o espaço e áreas do contexto, da equipa educativa da instituição, das crianças e respetivas famílias. Em seguida a partir de uma análise reflexiva apresentam-se as minhas intencionalidades educativas para a intervenção junto da equipa, crianças e famílias, concluindo com uma posterior avaliação das intenções propostas. O quarto capítulo contempla a investigação desenvolvida no contexto intitulada de “A importância das histórias numa sala de jardim de infância”, cujo objetivo principal se centra no estudo das perspetivas da educadora cooperante e das famílias relativamente ao grau de importância e relevância da leitura de histórias em JI. Neste capítulo, para além de identificada e fundamentada a problemática emergente, e respetiva definição dos objetivos específicos da investigação e as opções metodológicas e éticas consideradas ao longo do estudo – roteiro ético e metodológico – está inserida a revisão da literatura sobre a problemática, que suporta a análise e discussão dos dados obtidos.

Para concluir, no quinto capítulo, por meio de uma análise reflexiva do percurso efetuado e dos contributos da PPSII, reflito sobre a construção da profissionalidade e por fim, no último e sexto capítulo encontram-se as considerações finais que visam pôr em perspetiva as aprendizagens adquiridas e realizadas.

2

## 2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO

| ' ' | | ' ' |

## **Meio onde está inserido o contexto**

Segundo o projeto educativo trianual da instituição (2021-2024), esta encontra-se situada no concelho de Cascais, e pertence a uma das suas quatro freguesias, Alcabideche, Cascais-Estoril, Parede-Carcavelos e São Domingos de Rana. Este é um concelho onde predomina a existência de uma classe socioeconomicamente favorecida, mas ainda assim existem famílias com baixos rendimentos, outras que beneficiam do Rendimento Social de Inserção e algumas que se encontram desempregadas. Cascais apresenta algum contraste populacional sendo que acolhe muitas pessoas oriundas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), emigrantes do Brasil e países de Leste.

No que concerne à localização geográfica da instituição, a mesma fica situada perto da praia, perto de um parque público, e de um minimercado. Estes locais são frequentados/visitados pelas crianças em diversas alturas do ano. No que diz respeito ao acesso, este é um estabelecimento bem localizado geograficamente, sendo que nas suas imediações existem meios de transporte, tanto rodoviários como ferroviários. As famílias que optam por esta instituição residem e/ou trabalham ao longo da linha de Cascais. Tendo em conta a dimensão deste concelho, e desta localidade em particular, a instituição encontra-se bem localizada, pois nas suas imediações a oferta de serviços, unidades de saúde, restauração e comércio é elevada, e estes são aspetos relevantes que pesam na escolha das famílias.

### **2.1. Contexto socioeducativo**

Este contexto socioeducativo caracteriza-se por ser uma associação de beneficência e de carácter Cristão-Evangélico, fundada com base nos grandes valores cristãos enunciados na Bíblia e surge para dar resposta às necessidades da comunidade. É uma instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), dividida em dois edifícios localizados em diferentes freguesias, e segundo o seu Projeto Educativo, atualmente são oito os serviços de resposta social ligados à educação e oito serviços ligados à intervenção social. Além dos serviços já referidos tem ainda como oferta: (I) Ajuda Humanitária; (II) Alojamento Local (Guest House); (III) Aluguer de espaços (conferências, festas de aniversário, etc.); (IV) Espaço CoWorking.

Tendo como foco o edifício onde me encontro a estagiar, este disponibiliza no rés do chão a receção e serviço de portaria, um ginásio utilizado pelas crianças em diversas atividades, refeitório para as crianças e um refeitório para o pessoal, com cozinha e copa. Também neste piso existem casas de banho para as crianças e adultos. As salas de berçário e 1 ano aqui se situam, por uma questão de fácil acessibilidade

dadas as necessidades das crianças e famílias. No seguimento de uma formação à qual a equipa educativa teve acesso, utilizou-se no passado ano, também localizada neste piso, uma sala vazia passando a ser uma sala sensorial, utilizada por crianças cujas necessidades assim o exigem, dada a diversidade funcional. No espaço exterior estão situados os parques infantis para creche e pré-escolar sendo que de momento apenas uma das áreas é utilizada, pois todo o exterior da instituição está de momento a sofrer uma reforma e reconstrução, após a candidatura e posterior vencimento do orçamento participativo da Câmara Municipal do Concelho de Cascais. A equipa educativa teve formação com o Professor Doutor Carlos Neto e Dr. Frederico Lopes, que ajudou a mesma a definir quais os objetivos e princípios a aplicar na reestruturação do espaço. No primeiro piso do edifício está o gabinete da diretora Técnico-pedagógica, gabinete de tesouraria e recursos humanos e uma sala equipada com computadores e outros recursos para utilização da equipa educativa e uma das salas de pré-escolar. No piso acima existem 2 salas de creche e uma de pré-escolar bem como a casa de banho para as crianças desta última sala. Por fim no terceiro e último piso estão duas salas de pré-escolar e o dormitório onde dormem as crianças que necessitam do momento de repouso. Este edifício está equipado com um elevador dado o número de pisos, para deslocação das crianças mais pequenas e para transporte de materiais pesados.

No que diz respeito às salas de atividades, são salas com boas dimensões, adequadas ao número de crianças. Todas as salas têm muita luz natural e asseguram a autonomia relativamente às rotinas de higiene. Anualmente são admitidas novas crianças, de acordo com o número de vagas existente por sala, perfazendo um total 182 crianças, 71 crianças em creche, que são abrangidas por acordo de cooperação para a resposta social de CRECHE, com lotação de 20 crianças, 16 em acordo de cooperação para a resposta social de CRECHE FAMILIAR e 92 crianças na valência de pré-escolar, sendo que 59 delas, em acordo de cooperação para esta resposta social, (projeto educativo, P.7).

A maioria das crianças provêm de famílias cuja condição socioeconómica é mais carenciada, e ainda que a prioridade lhes seja dada no ato de admissão, a instituição também acolhe crianças de famílias de outros estratos económicos. Para dar resposta às necessidades de crianças com Necessidades Educativas Especiais, a instituição conta com o apoio de docentes de educação especial da ELI – Equipa Local de Intervenção, que tem como missão intervir precocemente na infância com medidas de apoio integrado centrado nas crianças e nas famílias, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, no âmbito da educação, da saúde e da ação social. Também

a (Des)Envolve apoia a instituição fazendo o acompanhamento terapêutico e avaliações na área da psicologia, terapia da fala e terapia ocupacional.

A instituição tem como objetivo dar resposta às necessidades de todos aqueles que a frequentam, articulando com diversos serviços e parceiros como é o caso da Câmara Municipal de Cascais e junta de freguesia da Parede, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens – CPCJ, entre outras. No presente ano letivo de 2023-2024, a instituição visa promover o cuidado para com o próximo numa base caracterizada pelo amor e sensibilidade, o apoio às famílias com compromisso e respeito e educar a comunidade visando a excelência e a inovação (Projeto Educativo, p.4). Assim, a missão e visão da instituição que orienta as práticas pedagógicas de toda a equipa passa por ser uma instituição de referência, oferecendo serviços de qualidade no acompanhamento de todos aqueles que por ali passam.

## **2.2. Ambiente educativo**

O ambiente educativo é importante, uma vez que o mesmo influencia a qualidade das relações que nele se estabelecem. Quando iniciei a minha Prática Profissional Supervisionada II – PPSII, reparei que as áreas da sala estavam bem definidas e planeadas, correspondendo às características de uma sala do modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM) pelo qual a instituição se rege.

A sala está dividida pelas áreas da escrita, matemática, ciências, artes plásticas, biblioteca, área dos jogos e de expressão dramática (anexo A). Dentro da própria sala existe uma casa de banho de fácil e rápido acesso para as crianças mais autónomas, as crianças mais novas do grupo utilizam a casa de banho que se encontra do lado de fora da sala por ter mais condições para as suas necessidades, acompanhadas de um adulto ou de uma criança mais velha. A sala dispõe ainda de uma varanda bastante ampla com uma vista desafogada para o exterior da instituição. O espaço está pensado para a faixa etária do grupo, promovendo a autonomia e adequando-se à estatura das crianças que a integram. Para Portugal (2012), “a organização dos espaços podem facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (p. 12).

Pude observar que todas as crianças do grupo têm noção e reconhecem o fim de cada área da sala. As crianças reconhecem o local onde é suposto sentarem-se em grupo para dar início ao dia, para fazerem o concelho da manhã, ouvirem histórias, fazerem partilhas e desempenharem outras tarefas da rotina diária. Os mapas que entram na rotina do MEM estão bem localizados, de forma estratégica à entrada da sala, pois a educadora cooperante entende que as famílias também podem e devem

participar neste método de organização diário, e assim que chegam de manhã podem apoiar as crianças no preenchimento, sem entregar na totalidade essa responsabilidade à equipa de sala.

As crianças têm acesso a todos os materiais na sala disponibilizados e podem frequentar as áreas que quiserem, quando bem entenderem, embora saibam que devem respeitar o limite permitido por crianças em cada um dos espaços. Uma vez que o MEM, é um modelo pedagógico que promove tanto a autonomia de cada criança, o adulto quase nada intervém na dinâmica da sala, e na distribuição de atividades ou tarefas, desempenhando apenas um papel de mediador. As crianças têm um mapa onde assinalam a área que vão frequentar, e no fim do mês é feita uma análise ao mesmo para que cada um tome consciência dos espaços que mais utiliza, despertando para a necessidade de haver (ou não) mais rotatividade. Por ser usado um modelo pedagógico tão organizado, que recorre muito aos registos, as crianças estão muito consciencializadas sobre os objetivos de tudo o que utilizam e fazem, sabendo sempre identificar e antecipar momentos rotineiros e quais as tarefas pelas quais são responsáveis no que diz respeito à organização do ambiente educativo.

No que concerne ao espaço exterior da instituição, este encontra-se a sofrer alterações significativas de reestruturação dividido em três grandes áreas, zona Norte, zona Sul e zona Este, que têm como objetivos/princípios:

- (a) Privilegiar a fluidez da circulação pedonal através do local;
- (b) Eliminar descontinuidades ou inacessibilidades;
- (c) Construir zonas de arborização e clareiras que potenciem a maior diversidade de ambientes e utilizações do espaço;
- (d) Fornecer sombra e enquadrar os diferentes espaços através do reforço da arborização;
- (e) Criar espaços diferentes de circulação, estadia, prática desportiva e recreio infantil;
- (f) Projetar um espaço exterior sustentável, com uma redução dos custos da manutenção das zonas verdes com utilização de espécies vegetais pouco exigentes em manutenção, com a instalação de uma rede de rega gota a gota e
- (g) Proposta iluminação solar exterior. (informação retirada do projeto de reforma do espaço exterior, proposta vencedora do orçamento participativo da Câmara Municipal de Cascais).

O brincar é prioritário para esta instituição que se propôs a alterar este espaço colocando também novos equipamentos a estrear, desafiantes e pouco plásticos, onde as crianças possam não só brincar, mas aprender ao fazê-lo. Na zona Norte existirá uma “casa da árvore” em madeira, uma girafa de escalada, um trail, um túnel, uma teia

de aranha para escalar e trepar, troncos para escalar e troncos para atravessar em equilíbrio. Uma quinta pedagógica também se encontra projetada, para a zona Este, com um percurso sensorial, caixa de areia e outros equipamentos adequados à idade de creche. Por fim na zona Sul além dos acessos e alteração do piso, serão colocados escorregas, cestos/baloços, um minicampo de futebol com balizas, um balancé e um barco para escalar, para idades de pré-escolar.

Enquanto a reforma do espaço exterior decorre, as crianças brincam na calçada junto ao refeitório com brinquedos diversos, bicicletas e triciclos. A educadora cooperante de sala onde me encontro tira partido, pelo menos duas vezes por semana, da proximidade do parque público que fica ao atravessar da rua, onde as crianças brincam e fazem as suas explorações.

*Tabela 1 - Dia tipo em jardim de infância (informação retirada do regulamento interno da instituição)*

	<b>Horas</b>	<b>Atividades</b>
	7h30 – 9h30	Acolhimento
	9h30 – 12h	Atividades curriculares
	12 – 13h30	Almoço + Recreio
	13h30 – 15h30	Atividades curriculares
	15h30 – 16h	Lanche
	16h – 18h30	Atividades lúdicas + Apoio à família
	15h30 – 18h30	Brincadeira e entrega

Para maior perceção de quem lê este relatório, considero importante fazer a descrição de um dia tipo em jardim de infância deste grupo em questão.

A instituição abre portas às 7h30, hora esta a que começam as crianças a chegar, a receção/acolhimento é feito no ginásio e noutra das salas de pré escolar. Todas as crianças da valência de pré-escolar ficam nestes espaços e cada uma tem uma auxiliar para recebê-las. Os horários da equipa são rotativos durante o ano letivo, o que faz com que nem sempre sejam as mesmas pessoas a fazer a receção. Às 9h as educadoras-titulares de cada sala entram e levam as crianças do seu grupo para as respetivas salas, onde dão continuidade ao acolhimento. É pedido às famílias que não excedam o horário

de limite da entrada que está estabelecido como sendo às 9h30, para dar início ao período de atividades curriculares.

Nas notas de campo que fiz nos primeiros dias de estágio, encontra-se detalhado o registo efetuado de um dia tipo na instituição onde estou a estagiar, em particular na “sala das C”.

(cf. Nota de campo nº6 do dia 6 de outubro de 2023) O dia inicia-se com o acolhimento e de seguida as crianças sentam-se em roda no tapete para dar início ao concelho da manhã. Neste momento é definido o plano do dia. Após o concelho as crianças comem o reforço da manhã (fruta que trazem de casa) e depois podem escolher a área para onde vão ou o que vão fazer. Em 3 dos 5 dias da semana existem atividades extracurriculares a meio da manhã, e depois dá-se o almoço.

(cf. Nota de campo nº11 do dia 11 de outubro de 2023) O grupo, sendo heterogéneo cujas características e idades variam, não dorme todo a sesta, apenas as crianças com 3 anos ou alguma que não seja dessa idade, mas que tenha a necessidade de repousar. Após o almoço o grupo é dividido, pelos que dormem e não dormem, sendo que as crianças que não dormem ficam a brincar com crianças das outras salas, até a educadora cooperante regressar da sua hora de almoço. Aquando da sua chegada as crianças dirigem-se à sala e neste momento é feito o concelho da tarde, onde se faz a avaliação do que se definiu no plano do dia e, entretanto, vão chegando à sala as crianças que acordaram da sesta. O grupo brinca mais um pouco e depois vem o momento do lanche. O dia termina em brincadeira até que as famílias venham buscar as crianças.

É importância para todos os intervenientes, crianças, famílias e equipa que em jardim de infância a rotina esteja bem definida, não só por uma questão de organização, mas também para que as crianças consigam antecipar os momentos que se vão desenrolando durante o dia, o que lhes confere alguma estabilidade e segurança dentro deste espaço que também lhes pertence.

### **2.3. Equipa educativa**

Relativamente à constituição da equipa da instituição, a mesma é composta por uma diretora técnico-pedagógica, duas educadoras de infância que acumulam funções de coordenação pedagógica, uma de creche e outra de pré-escolar, seis educadoras de infância e 12 auxiliares de ação educativa. Uma vez por semana as crianças de pré-escolar têm atividades extracurriculares com um professor de psicomotricidade, uma

professora de música e dança e uma professora de inglês, que assim integram a dinâmica organizacional da instituição. Da cozinha faz parte um cozinheiro e três ajudantes, duas empregadas de limpeza, dois porteiros e um técnico eletricista que se encarrega da manutenção do espaço.

Segundo o projeto educativo desta organização socioeducativa a equipa têm como missão: Servir a comunidade envolvente, local e internacionalmente, desenvolvendo as competências do indivíduo ao longo do ciclo de vida. Visão: Trabalhar para que todos possam alcançar plenamente as suas potencialidades numa sociedade mais justa e valores: Cuidar: do próximo com amor e sensibilidade (i) Apoiar: as famílias com compromisso e respeito (ii) Educar: a comunidade com excelência e inovação.

A equipa educativa da instituição comunica diariamente entre si, com o apoio da coordenação, para garantir que existe um fio condutor nas ações que decorrem ao longo do ano e para garantir que todos os intervenientes se encontram de acordo quanto ao caminho a seguir. A participação de todas é valorizada e trabalham num regime democrático, aceitando e discutindo a opinião de todas. A equipa organiza-se segundo as duas valências presentes no centro de estágio, creche e pré-escolar, mas reúnem-se unem-se por vezes, quando o objetivo é trabalhar em cooperação e quando procuram participar em ações de formação para aprender e/ou atualizarem-se sobre algum assunto em particular. Ainda que seja uma equipa com muitos elementos, todos se respeitam e cooperam na tomada de decisões, sendo que a última palavra é sempre de quem se encontra a coordenar.

O modelo pedagógico da instituição é o MEM, e é necessário que todas as educadoras trabalhem segundo o mesmo, respeitando os valores e as regras do modelo, que acreditam ser um modelo pedagógico cuja participação e autonomia das crianças são valorizadas e priorizadas. Este é um modelo que a equipa acredita ser importante, por contribuir para que as crianças venham a ser futuros cidadãos democráticos, éticos, socialmente responsáveis e ativos. A gestão curricular do MEM é feita em cooperação pelas educadoras e pelos grupos de crianças de forma democrática, em reuniões diárias onde se dão o planeamento e a avaliação. Com esta gestão surgem projetos, e o trabalho de projeto dá a possibilidade desde cedo à criança, de escolha e de tomada de decisões. Os projetos são sobre uma temática em específico e pode surgir através de um interesse ou das necessidades do grupo. Neste modelo encontra-se implícita a responsabilidade para com as próprias crianças e para com o outro.

A equipa educativa desta instituição prioriza a individualidade de cada criança, respeitando as suas origens, diversidade cultural e identidade. Quanto à relação escola-família, esta é privilegiada por todos os elementos da equipa, reconhecendo a sua

importância, mantendo o contacto com as mesmas diariamente, de forma clara e transparente, sendo este feito pessoalmente ou através da plataforma de comunicação digital “Educabiz”. Para além do contacto imprescindível e diário, são também promovidas em diversas alturas do ano, momentos de partilha e inclusão das famílias em todas as salas, com o objetivo de que estas participem ativamente naquele que é o dia a dia das crianças neste estabelecimento. Estes mesmos momentos poderão ser propostas de atividades, festividades e reuniões.

Ao longo de todo o ano letivo realizam-se reuniões de equipa, e as educadoras reúnem-se quando sentem necessidade para que tal aconteça, sem que existam datas definidas, como dito pela educadora cooperante em conversa informal. Todos os anos são recebidos estagiários dos cursos profissionais de apoio à infância e de técnicas de ação educativa, sejam estes estágios de curta duração (estágio curricular), ou de longa duração (estágio profissional), através do Instituto de Emprego e Formação Profissional – IEFP. Quanto à equipa de sala com quem irei trabalhar, esta é constituída por uma educadora e uma auxiliar. A educadora titular da sala tem um horário fixo anual, quatro dias por semana entra às 9h e atualmente saí às 15h por se encontrar a usufruir de horas de amamentação, e à quinta-feira entra às 11h e saí às 18h para poder encontrar-se com os pais caso estes necessitem de com ela reunir. A auxiliar faz o mesmo horário quatro dias por semana 7h30 – 16h30, e um dia por semana entra às 11h e saí às 19h. As pausas para o almoço acontecem entra as 12h45 e 14h45, sendo que cada uma direito a usufruir de uma hora.

Por fim, em conversa informal a educadora cooperante disse-me entender que é indispensável o trabalho em equipa para que se desenvolva um bom trabalho, em torno no desenvolvimento global de cada criança que constitui o grupo. Uma vez esta equipa de sala trabalha junta há alguns anos, confiam plenamente nas capacidades e tomada de decisões de ambas, e sabem como bem desempenhar os seus respetivos papeis, transmitindo segurança aos pais e crianças.

## **2.4. Caracterização das famílias**

Relativamente à caracterização das famílias, e em conversas informais com a educadora cooperante, consegui perceber que a grande maioria das crianças do grupo tem pais cuja nacionalidade é portuguesa, ainda assim existe alguma sensibilidade para com as famílias de outras origens, uma vez que também as diferentes culturas devem ser respeitadas, nomeadamente quando apresentam diferenças significativas para com as do país em que se encontram. Das 23 crianças do grupo, 17 têm ambos os pais de nacionalidade portuguesa, outras 3 de nacionalidade brasileira, 1 das crianças tem o pai

português e a mãe brasileira, outra mãe portuguesa e pai americano, e por fim outra criança tem ambos provindos da Ucrânia.

No que concerne à relação com as famílias, é para a educadora cooperante e respetiva auxiliar, muito importante não só estabelecer desde o início uma relação de confiança, como também uma comunicação aberta e clara, em vários momentos do dia, de forma informal, através da partilha de alguns momentos do cotidiano do jardim de infância, pedidos de colaboração ou conquistas de cada criança, bem como alguma informação importante relativamente ao estado de saúde e bem estar individual, que careça de partilha. Ao longo do estágio pude observar que é bastante notória a preocupação do trabalho a realizar com as famílias, de modo a incluí-las para que sejam parte integrante, e uma extensão das variadas tarefas educativas.

(cf. Nota campo do dia 16 de outubro de 2023) - Hoje os pais do M.L. vieram à nossa sala dinamizar uma atividade começando por uma pequena ação de sensibilização sobre a alimentação saudável. A mãe do M.L. sendo nutricionista, fez uma apresentação em PowerPoint sobre a temática, e o pai fez o registo fotográfico da atividade ao longo da mesma. As crianças tiveram a oportunidade de divididas em dois grupos fazerem um bolo de banana cujos ingredientes eram saudáveis, e fizeram também uns snacks de maçã e massa folhada, ambos cozidos numa Airfryer, trazida pela família. A atividade correu muito bem, de forma geral as crianças mostraram-se participativas e interessadas. No fim puderam provar o que haviam feito. Com esta atividade retiveram aprendizagens muito importantes, nomeadamente o tipo e quantidades de alimentos a serem ingeridos diariamente, quais os melhores e aqueles que se devem evitar ou comer apenas de vez em quando. A M.C, V.L, F.L. e F.S. são por norma aqueles que mais participam e se interessam, e responderam a várias questões colocadas com entusiasmo e satisfação.

(cf. Nota de campo do dia 25 de outubro de 2023) A mãe da M.C. foi à sala dinamizar uma ação de sensibilização sobre a pobreza, por estar a ser desenvolvida uma ação de recolha de produtos de higiene na instituição, e por ser uma família que faz parte de uma associação que ajuda os mais carenciados. A M.C. gostou muito de ter a mãe na sua sala e esteve muito feliz durante o tempo todo. As outras crianças também se mostraram muito felizes, principalmente o A.C. e o F.S que estavam com um olhar orgulhoso e satisfeito pela sua amiga.

Ao longo do ano letivo, a educadora cooperante conta com a comparência das famílias nas reuniões coletivas de início e fim do ano letivo, uma reunião individual após o período de adaptação para dar a conhecer o relatório de adaptação, uma reunião intercalar para dar a conhecer a evolução, através da avaliação de cada criança, e fá-lo também, caso exista alguma situação em sinta necessidade para tal, seja qual for a altura do ano em que se encontre. Ainda antes do início do percurso de cada criança na instituição é realizada pela educadora, a anamnese com os pais, com o fim de obter algumas informações relevantes como hábitos alimentares, de higiene, de sono, e outras relacionadas com o desenvolvimento e bem-estar da criança.

## 2.5. Caracterização das crianças

O grupo de crianças da sala na qual vou intervir e dinamizar atividades é constituído por 23 crianças, 13 rapazes e 10 raparigas, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, todas frequentam o jardim de infância desde o início do ano letivo (1 de setembro), sendo que 11 das 23 já frequentavam esta instituição, 10 na mesma sala e uma que veio de outra sala. Oito crianças do grupo frequentavam a sala dos 2 anos também nesta mesma instituição e 4 crianças vieram de outras creches/jardins de infância.

Tabela 2 - Idades das crianças

		Identificação da criança	Idade (anos)*
<b>Género</b>	<b>Masculino</b>	I.C.	3
		D.B.	3
		D.G.	3
		I.M.	3
		J.G.	3
		M.S.	3
		T.B.	3
		V.M.	3
		V.P.	4
		M.L.	4
		F.S.	4
		A.C.	4
		F.L.	6
		C.C.	3

	<b>Feminino</b>	M.	3
		M.M.	3
		M.C.	4
		M.C.P.	4
		H.P.	4
		M.C.	4
		A.O.	5
		I.O.	5
		V.L	6

\*Estas idades são referentes até ao dia 1 de novembro de 2023

Durante as duas semanas de observação, e com base no Projeto Pedagógico, consegui verificar algumas características das crianças. No que diz respeito à motricidade grossa, todas as crianças do grupo conseguem subir e descer escadas sem a ajuda do adulto, trepar árvores e contornar obstáculos de maior dimensão. As mesmas movimentam-se ao som da música e conseguem também pontapear, bem como atirar uma bola ou qualquer outro objeto, em direção dos adultos e entre pares. Em relação à motricidade fina, utilizam de forma correta, talheres, lápis, pinceis e outros objetos de pequena dimensão, consoante os seus estágios de desenvolvimento.

No que diz respeito à linguagem, este é um grupo que se expressa com recurso a um vocabulário alargado e não demonstram dificuldade na articulação de palavras, apenas a A.O. tem dificuldades de articulação, e frequenta a terapia da fala desde o ano passado, demonstra também alguma frustração quando os adultos e pares não compreendem o que diz, no entanto, o grupo tenta ajudá-la sempre que consegue. O D.B. e a M.M. emitem apenas alguns sons e raramente utilizam palavras para se expressar embora o saibam fazer porque ambos demonstram fluidez no discurso em conversa com os pais, suspeitando-se apenas que seja um traço de personalidade por serem crianças mais reservadas. No grupo estão incluídas 6 crianças com necessidade de medida de suporte à aprendizagem, uma delas demonstrando dificuldades de comunicação e interação social bem como ao nível da cognição, acompanhada em intervenção precoce. Outra criança é acompanhada também em pela ELI – equipa local de intervenção e as restantes 4 são acompanhadas pela EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.

Ao nível cognitivo, o grupo tem noção de si e do outro, conseguindo identificar com sucesso os elementos, não só da equipa de sala, como da restante instituição, reconhecem e nomeiam familiares, diferentes partes do corpo, cores, e outros

elementos do meio que as rodeia. No que concerne ao nível socio-emocional, as crianças demonstram gostar de brincar e de se relacionar com os pares, ainda que apresentem alguma dificuldade na partilha de objetos e na sua autorregulação, como registei nas seguintes notas de campo:

(cf. Nota de campo do dia 16 de outubro de 2023) - O V.M. é uma das crianças mais novas do grupo, ainda usa chucha e apresenta alguma dificuldade no momento de separação dos pais, de manhã, e prolonga o choro nos momentos posteriores. Necessita do colo e mimo do adulto, o que ajuda na sua autorregulação. Após um momento mais individualizado de atenção a si dirigida, brinca com os pares e fica bem durante o resto do dia. (cf. Nota de campo do dia 20 de outubro de 2023) - (...). O M.L. que tinha trazido uma maçã pediu-me para cortar. Depois de cortar dei-lha e disse-me “Tu cortaste a minha maçã e eu não queria!”, ao que respondi “M.L. tu vieste ter com a sara, deste-me a maçã e pediste-me para a cortar e foi isso que eu fiz, agora podes comer”, “Não, mas eu queria inteira e tu cortaste!” – disse. Ao que voltei a responder “M.L. a sara só cortou porque tu pediste não foi?”, “não, eu não queria cortada!” retorquiu e começou a chorar. A educadora cooperante ao ver interveio dizendo “M.L. o que é que se passa?” e o M.L. voltou a explicar o sucedido pelo que a educadora lhe disse para vir falar comigo e eu voltei a explicar que apenas tinha feito o que ele me havia pedido, e disse-lhe que da próxima vez, dada a sua reação se ele me pedisse eu não ia cortar, e que deveria pensar melhor no que quer antes de pedir, e não depois de eu ter cortado a fruta em pedaços. A educadora voltou a intervir e disse que tínhamos mais maçãs na sala e ele que fosse buscar uma inteira, para não estender a situação uma vez que o M.L estava com dificuldade em aceitar a consequência da sua decisão e não estava a conseguir gerir as suas emoções.

Ainda assim, alguns elementos do grupo já conseguem levar uma brincadeira do início ao fim, revelando alguns sinais de maturidade quanto a saber estar e demonstrando facilidade na relação que mantêm com as outras crianças.

Relativamente à relação que mantêm com os adultos de referência, é visível a existência de uma boa relação entre os adultos e crianças, não só no momento do acolhimento, bem como no momento de se irem embora. Esta boa relação que mantêm é observável através da troca de gestos de afeto, não só para com a equipa, mas também para com as suas redes de apoio familiar. Tanto a educadora cooperante como

a auxiliar são adultos a quem as crianças recorrem quando têm algum pedido e vontade, transparecendo e confirmando a forte relação entre adulto-criança e criança-adulto.

(cf. Nota de campo de 3 de outubro de 2023) - Na sala após as crianças comerem a fruta da manhã, a C.P. levantou-se para ir arrumar a caixa da fruta na sua mochila. Ao sentar-se desequilibrou-se e caiu mal, pelo que se magoou. A auxiliar disse-lhe que não chorasse porque não tinha sido nada de especial, mas ao ver que a C.P. continuava a chorar chamou-a e deu-lhe um abraço para a consolar e acalmar. A C.P. ficou imediatamente melhor. Foi um gesto muito atencioso e importante naquele momento.

Não só com os elementos de referência de sala, mas também com as restantes pessoas da equipa educativa existe uma boa relação que assim se mantém, por existirem muitos momentos diários em que as salas se juntam, seja nas refeições ou no parque exterior, o que cria um ambiente familiar de grande proximidade. Também durante os momentos diários de rotina existem troca de mimos, que consolidam a boa relação existente. Para além destes momentos, as crianças demonstram gostar de participar em atividades e tarefas, em pequeno e grande grupo, e também em circunstâncias que exigem atividades individuais, com o contacto de um para um, adulto-criança.

As crianças conhecem bem todos os momentos referentes à rotina diária, tendo plena consciência dos momentos que antecipam e que se seguem aos outros. Quanto à higiene e cuidados pessoais, 20 das 23 crianças já adquiriram o controlo total dos esfíncteres, e verbalizam quando sentem necessidade de ir à casa de banho, dirigindo-se de forma autónoma, sem necessitar da ajuda dos adultos. As restantes encontram-se ainda em fase de desfralde. Todas entendem e reconhecem a importância de lavar as mãos antes e após as refeições, e após as idas à wc. Ainda no que concerne à autonomia, todas as crianças conseguem descalçar-se e calçar-se, mas nenhuma consegue apertar os atacadores. Na alimentação, a maioria dispensa a ajuda do adulto para terminar a refeição, mas 4 crianças pedem ajuda quando se sentem cansadas ou com dificuldade. Durante o período de observação e semanas seguintes pude constatar que as crianças se deslocam pelas divisões da instituição e identificam-nas, conseguem permanecer sentadas durante o tempo necessário durante as refeições e atividades que assim o exigem.

(cf. Nota de campo do dia 4 de outubro de 2023) – A I.O. de 5 anos tem alguma dificuldade não só para iniciar como para terminar a sua refeição. Tentei ajudá-la e ao ver a educadora sugeriu-me que pedisse a outra criança que já tivesse terminado para a ajudar. A I.O. não pareceu muito satisfeita

inicialmente, mas acabou por aceitar a ajuda de um dos pares e terminou rapidamente de comer a sopa. Esta ação ajuda na relação e interajuda entre pares, pois verifiquei posteriormente que as próprias crianças que terminam antes se oferecem para ajudar quem mais se atrasa.

Por fim, este grupo mostra ser bastante interessado em fazer novas descobertas e em consolidar áreas do conhecimento que já dominam.

(cf. Nota de campo do dia 10 de outubro de 2023) O V.P. trouxe um inseto que tinha apanhado dentro de um frasco, o que chamou a atenção de algumas crianças que quiseram saber de que inseto se tratava. A educadora cooperante disse não saber, mas que poderíamos tentar descobrir. As crianças de 3 anos foram à aula de Educação física e eu fiquei com um grupo de crianças que tinha dito que gostava de participar neste mini projeto. Sentámo-nos numa mesa e pesquisar em enciclopédias disponíveis na sala, mas não encontramos informações. Lembrei-me que podíamos recorrer ao google através da pesquisa fotográfica e as crianças gostaram muito e embora não conseguíssemos chegar a conclusões, sinto que esta primeira tarefa que fiz com as crianças nos aproximou.

São crianças ativas e que gostam muito de participar em tudo o que lhes é proposto. Exploram e utilizam materiais, e nas suas brincadeiras, utilizam muito o jogo simbólico, fazendo pequenas representações de ações dos adultos que conhecem e tanto gostam.

(cf. Nota de campo do dia 27 de outubro de 2023) A V.L. e a C.P. estavam a brincar na casinha. A C.C. veio ter comigo e disse-me “Sara, eu quero brincar com elas, mas elas não me deixam brincar na casinha”, disse-lhe que lhes fosse perguntar enquanto eu ficava a observar a resposta das outras meninas, pelo que a V.L respondeu à concha “Não, não podes porque tu és muito pequena”, e a C.C. veio novamente ter com comigo. Fui falar com as outras crianças e perguntei-lhes porque é que não deixavam a C.C. brincar e disseram-me exatamente o que lhe haviam dito. Expliquei-lhes que entendia que às vezes podemos não querer brincar com outras crianças, mas que a C.C. gostava de aprender com elas como é que se brinca porque elas brincam muito bem. Não muito convencidas a V.L. disse à C.C. “está bem, tu és a filha!” colocando a C.C. numa posição hierárquica inferior, mas a C.C. aceitou embora rapidamente tenha desistido da ideia de brincar com este par de meninas.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

### **3.1. Planificação**

#### **3.1.1. Intenções para a ação**

Neste ponto, pretendo descrever quais as minhas intenções para com as crianças, famílias e equipa educativa, pois considero que a ação pedagógica se deve guiar através de princípios orientadores, cuidadosamente delineados desde início, ainda que possam sofrer adaptações no decorrer da prática.

Deste modo, o educador deve refletir e orientar a sua prática pedagógica com base nas observações que estabelece e nos registos que efetua, mesmo que exista a necessidade de reorganizar o que já havia definido, por meio da análise das potencialidades e fragilidades do grupo de crianças, ou dos seus interesses, curiosidades e necessidades, como corroboram Silva et al. (2016) ao afirmar ser indispensável que o educador, antes de dar início à sua intervenção pedagógica, defina quais os seus objetivos mas não sem antes refletir previamente com base na observação de cada criança, permitindo assim que se compreenda o que se pretende alcançar e o porquê. Observar, planejar, registar e avaliar são ações cruciais durante todo o processo educativo, e que devem começar exatamente a partir do momento em que são definidas as intenções para com os atores educativos envolvidos. Como referem Silva et al. (2016), é crucial que se conheçam as crianças através da recolha de dados como a observação registada e através de outros documentos que vão sendo produzidos no jardim de infância, bem como através do contacto estabelecido para com as famílias.

Conforme descrito nas OCEPE (2016), “a intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016. p.13).

Devo por fim salientar que, na base da minha prática pedagógica estão dois conceitos indissociáveis – educar e cuidar - a par com o respeito pela individualidade da criança, o brincar, e o princípio de dar espaço à criança para que o possa ser, na sua plenitude. Para a definição das intencionalidades educativas, recorri à observação, registos – notas de campo e reflexões, conversas informais com a equipa educativa de sala e à caracterização para a ação.

### **3.1.2. Com as crianças**

No que respeita às intencionalidades para com o grupo de crianças, e uma vez que “educar é investir no todo que é a pessoa em desenvolvimento” (Portugal, 2017, p.60), torna-se crucial que o educador de infância seja consciente e respeite não só as especificidades do grupo, mas também de cada criança, consoante o seu ritmo e a sua individualidade, pois cada ser é único e singular.

Neste âmbito, delineei um conjunto intenções, cujo principal objetivo consiste em responder às suas necessidades e ir ao encontro dos seus interesses, considerando sempre a criança como sujeito ativo e consciente do seu próprio processo educativo. Como refere Vasconcelos (2011), deve reconhecer-se à criança “a sua enorme competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado, é fundamental escutar as crianças destas idades, nas suas modalidades diversificadas de expressão” (p. 31).

Deste modo, como primeira intenção defini que seria primordial estabelecer uma relação próxima e de afetividade para com as crianças, baseada na confiança e na segurança, na partilha e no respeito. Neste sentido, desde o primeiro dia da minha prática, preocupei aproximar-me de cada criança, dando-lhes espaço e abertura para que também chegassem até mim, ao criar um ambiente positivo, que lhes conferisse segurança e para que me reconhecessem como alguém próximo e em quem pudessem confiar. Considero importante referir que, esta relação é a base para as próximas intenções delineadas, e sem a mesma, todas as que se seguem não seriam de possível execução, pois “o desenvolvimento de relações estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Silva et al., 2016, p.9).

De seguida, defini que como segunda intenção, seria importante e necessário, reconhecer e respeitar o ritmo de cada criança, não só no que concerne ao seu desenvolvimento, mas também quanto às suas aprendizagens, observando cada uma, para que desta forma me fosse possível estar atenta às mesmas, identificando posteriormente a sua evolução ao longo do tempo. Para terceira intenção, defini que deveria privilegiar o processo educativo relacionando as necessidades, interesses e as curiosidades que fui analisando, de modo que estas fossem ao encontro das propostas educativas realizadas, reconhecendo cada criança como alguém que tem direitos, devendo desta forma privilegiar a sua participação, envolvendo-as no seu processo educativo tendo sempre por base os fatores já anteriormente mencionados.

No que diz respeito à quarta intencionalidade, defini que faria parte das minhas intenções, a promoção de propostas educativas devidamente contextualizadas, que fossem inclusivas, holísticas e variadas. Durante a minha prática, tenho vindo a tentar desafiar as crianças, para lhes proporcionar novas experiências de maneira que se possam superar a si próprias, alcançando novas conquistas e aprendizagens, por sentir que muitas vezes duvidam das suas próprias capacidades, e preferirem não deixar a sua zona de conforto. Procuro dar continuidade ao trabalho da educadora cooperante e incentivar sempre as crianças a tornarem-se mais autónomas, reconhecendo e valorizando as suas iniciativas.

No seguimento da intenção anteriormente citada, surgiu a intenção de dar continuidade à implementação do modelo pedagógico – Movimento da Escola Moderna, utilizado na instituição, onde é adotado o método de aprendizagem através de projetos, e que respeita os interesses e curiosidades que surgem das crianças, bem como a tendência a inculcar valores que promovem a autonomia das crianças, e que visa também ser capaz de dotá-las de capacidades imprescindíveis à vida em comunidade/sociedade. Freinet, fundador desta metodologia, propôs que a escola deveria privilegiar o desenvolvimento ao nível da autonomia, cooperação e da criatividade na criança (Garcia. 2010, p.7).

Por fim, mas não menos importante, determinei que a intencionalidade que consta também nos direitos das crianças - a liberdade de brincar, deveria fazer parte do que pretendo para com o grupo, de forma a conseguir privilegiar e proporcionar momentos de brincadeira, sempre que as crianças assim o pretendam. Ferreira e Tomás (2017) relembram a “necessidade de repensar as práticas assentes na reprodução social da forma escolar, da escolarização e da alunização no JI, e, por isso mesmo, de reconhecer a importância do brincar, elemento central nas culturas infantis e um direito, de facto, das crianças, a ser salvaguardado e promovido” (p. 453). Neste seguimento, defendo ser importante que as brincadeiras surjam das próprias crianças através de momentos espontâneos, alegres e construtivos.

### **3.1.3. Com as famílias**

O jardim de infância deve ser um espaço de todos, para todos, crianças, equipas e famílias. Segundo Silva (2007) a relação escola-família é uma “relação armadilhada”, grande parte das vezes, pois esta detém inúmeras potencialidades e desafios. No entanto, o autor caracteriza esta relação, como uma consequência das suas ações, “todos podem ganhar, mas também todos podem perder” (p. 117). Neste seguimento

ainda, diz existirem inúmeras vantagens para os diferentes atores sociais envolvidos, pois considera que quanto melhor for a relação escola-família, mais as crianças serão beneficiadas no que concerne ao seu sucesso educativo. Os educadores de infância, ao sentirem que esta relação se dá de forma positiva, irão apresentar uma maior satisfação na sua prática profissional e as famílias sentir-se-ão assim mais valorizadas, incluídas e integradas. Considero que as famílias se sentem como um dos três atores educativos, e entendo que desta forma devem ser chamadas a participar nas diversas tarefas diárias dos seus educandos bem como no seu processo educativo, e assim defini como primeira intenção a promoção de uma relação positiva, que deve ter por base a confiança e o respeito.

Desde que dei início ao período de estágio, e no decorrer da PPSII, tive como principal objetivo aproximar-me das famílias, saber mais sobre as mesmas e sobre as suas dinâmicas, e também em dar-me a conhecer, ao expor o motivo da minha presença, os meus objetivos, e as minhas intencionalidades para com as crianças, através de uma abordagem ética e democrática com a exposição de uma carta de apresentação (cf. Anexo B), apresentação de consentimentos (cf. Anexo C), para que me pudessem autorizar na recolha de dados, mantendo sempre a confidencialidade dos mesmos, e por fim mostrando-me sempre disponível para esclarecer alguma dúvida, a qualquer momento.

Como segunda intenção defini que seria importante a partilha de informação para com as famílias, de maneira a terem conhecimento e para poder partilhar a minha intervenção e o trabalho desenvolvido com as crianças. Embora tenha sido esta a intenção estabelecida, tenho vindo a sentir dificuldade em comunicar com as famílias por ter pouco contacto com as mesmas. No entanto, conto com a ajuda da educadora cooperante que assegura, através da plataforma de comunicação da instituição, a partilha do que tem vindo a ser a minha prática na sala. Conforme os pressupostos do MEM, a participação das famílias é uma certeza, tanto para toda a equipa educativa, como para os próprios membros familiares pois, como Folque (2006) indica, “a família e a comunidade são fontes de informação e conhecimento” (p.12), que favorece a partilha de experiências fora da escola. Deste modo, passou a fazer parte das minhas intenções, a promoção e a integração e participação das famílias nas atividades desenvolvidas, de forma a garantir que é mantida a sua participação e colaboração, através de propostas diretas, mas também da escuta das propostas das crianças e famílias.

A minha terceira intenção passa por respeitar todas as famílias e os seus diferentes processos de participação. Como refere Sá (2002) “reinventar a democracia na escola parece-nos a melhor forma de provocar a cidadania (individual e coletiva) e esta implica “contaminar” com o político todos os domínios a interação social” (p.144).

Por fim, como quarta intenção defini que devo tentar demonstrar-me disponível para as crianças e famílias, através de uma postura de abertura e interesse, reconhecendo que também as famílias precisam de compreensão e empatia por parte da equipa educativa, onde me incluo de momento.

#### **3.1.4. Com a equipa**

Considerando a equipa educativa como um interveniente fundamental, capaz de potenciar e de certificar o bem-estar do grupo, transmitindo segurança e confiança às crianças, o trabalho em equipa é deveras importante, pois é capaz de proporcionar um ambiente educativo repleto de harmonia. Assim, o trabalho em equipa, quando em colaboração, apresenta-se como uma mais-valia, e também as intencionalidades educativas poderão ser mais facilmente alcançadas se toda a equipa participar na planificação, intervenção e avaliação dos momentos com o grupo de crianças. Desta forma, o processo de intervenção torna-se enriquecedor através de perspetivas diferentes e resulta num processo conjunto e articulado. Conforme nos diz Argêncio (2018), ao afirmar que “tendo as organizações educativas um papel fulcral no desenvolvimento da criança, é notória a necessidade crescente das instituições se tornarem, cada vez mais, espaços pedagógicos onde se pratique uma democracia participativa e justa, sendo a educação inclusiva e colaborativa.” (p. 476).

Deste modo, como primeira intenção, defini que deveria conhecer e colaborar com a equipa educativa da sala (e do resto da instituição), para que me fosse possível estabelecer uma relação próxima, de confiança e positiva com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa, onde se destacasse principalmente a partilha e entreajuda. De maneira que este objetivo fosse alcançado, defini ser importante basear esta relação numa comunicação aberta com ambas, para poder partilhar opiniões e ideias, fazer sugestões, e demonstrar, sempre que possível, disponibilidade para ajudar diariamente. A segunda intenção passa por integrar nas minhas propostas educativas, objetivos e necessidades conversadas previamente com a educadora cooperante de forma a desenvolver um trabalho cooperativo. Com esta intenção definida, procuro cumpri-la ao participar nos momentos de rotina do grupo, fundamentando sempre as minhas ideias e perspetivas, tendo sempre o cuidado de respeitar os princípios da instituição e da respetiva equipa, ao contribuir assim para um processo educativo

reflexivo. Por último, defini que a minha terceira intenção deve visar e incluir as anteriormente mencionadas, que se prendem com o estabelecer de uma relação de respeito e partilha de saberes com a equipa educativa da sala, através de reflexões e conversas conjuntas, para podermos discutir planificações priorizando sempre os interesses e necessidades das crianças, assim como a avaliação dos momentos proporcionados.

Desta forma, entendo que o trabalho em equipa, pode resultar num vasto leque de aprendizagens para todos os intervenientes, uma vez que se mostram disponíveis para me ajudar e para partilhar experiências e saberes, capazes de enriquecer o meu processo de formação e a construção da minha identidade profissional.

### **3.1.5. Reflexão sobre a minha ação pedagógica - Avaliação global da concretização das intenções definidas**

Como consta nas OCEPE, em conformidade com os autores Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “a autoavaliação da intervenção do/a educador/a e a avaliação do desenvolvimento do processo é essencial numa perspetiva de avaliação formativa, em que a avaliação é reinvestida na ação” (p.18). Para realizar esta avaliação tão necessária na prática de um educador, além das observações diárias, registei e recolhi informações que fui constatando através de conversas formais/informais com todos os intervenientes e documentei nas reflexões semanais o que considerei relevante. As mesmas reflexões serviram não só para aprofundar sobre alguma temática específica que me havia suscitado questões e inquietações como para avaliar a minha prática, alvo de ajustes e correções constantes, de forma a poder melhorar a minha ação pedagógica no contexto.

Assim, através da análise reflexiva da minha ação para com todos aqueles que fizeram parte do processo educativo, tentei sempre fazer melhorias, procurando planear consoante as minhas intencionalidades, e tentando estabelecer progressos no decorrer da realização do estágio.

#### **3.1.5.1. Com as crianças...**

Para que me fosse possível definir as intencionalidades para com as crianças, consulte as OCEPE, nomeadamente no separador dos “Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância” que transmite a importância de se considerar a criança “como sujeito e agente do (seu) processo educativo”, a partir da observação e constatação das suas experiências, partindo da valorização das suas competências, desenvolvendo as suas capacidades (p.9).

No seguimento do acima referido, optei por centrar a minha ação pedagógica promovendo uma “construção articulada do saber” (Silva et al.,) 2016, que possibilitasse à criança “ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender” (Silva et al., 2016, p.10 e 11). Assim, para que isso fosse possível, procurei sempre que a minha abordagem se centrasse na escuta ativa das crianças, indo ao encontro dos seus interesses, para que se sentissem motivadas e interessadas, interligando-os às dificuldades que foram apresentando, ao planear propostas de atividades que se adaptassem a estes fatores. Considero ter integrado um currículo emergente ao longo da minha prática, que de acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), é caracterizado por ser um currículo que “se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens” (p.4).

Enquanto educadora estagiária procurei responder da melhor forma às necessidades das crianças, apoiando-as nas suas descobertas, promovendo situações de aprendizagem, sendo capaz de reconhecer as suas potencialidades, valorizando os seus níveis de autonomia e da capacidade, de cada um, em participar e em tomar decisões. Assim, tentei promover atividades para o grupo que possibilitassem a participação de todos, desde as crianças mais novas do grupo às mais velhas, e que fossem desafiantes, independentemente do estágio de desenvolvimento em que se encontravam. O grupo de crianças em questão, já era por si só, um grupo bastante empático e capaz de ajudar o outro, e mantive essa coerência nas planificações que fui fazendo, para dar continuidade e tentar consolidar esta característica tão importante, promovendo não só a interajuda como a união, espírito de equipa e a participação conjunta. Ressalvo que de todas as atividades propostas e implementadas, foi através do trabalho de projeto desenvolvido com o grupo no âmbito da unidade curricular de Conhecimento e Docência em Educação de Infância – CDEI, que mais se fez sentir a cumplicidade entre as crianças, que tinham um objetivo comum - saber mais sobre uma determinada temática, e ver respondidas todas as questões. Através do projeto, que incluiu um conjunto de atividades estrategicamente delineadas, com um fio condutor e com objetivos claros, as crianças não só se ajudaram na construção de recursos, como tiveram a capacidade de debater e dialogar sobre questões que surgiram, e foram capazes de negociar e dividir tarefas. Consigo assim afirmar que esta metodologia é uma mais-valia para, não só, proporcionar a aquisição de aprendizagens como para promover valores cruciais para a vida em sociedade. Partindo de pequenas situações

do dia a dia através de pedidos de colaboração, incentivei as crianças a cooperar entre elas, para consolidar mais uma vez, a importância de ajudar o outro. Por reconhecer a importância do brincar, como referem Silva et al. (2016) como “uma experiência social importante”, capaz de melhorar “as suas capacidades relacionais e de iniciativa” e uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender”, fui capaz de criar um ambiente rico e estimulante (p.10 e 11), que mantivesse o brincar como pilar basilar das propostas por mim efetuadas, por todos os benefícios que estão presentes nesta importante ação.

Desde o início ao fim da PPSII, dediquei-me e investi na criação e posterior continuidade de uma relação afetiva de proximidade com cada criança, por acreditar que esta é a base que suporta a confiança e segurança necessárias à relação adulto/educador-criança. Dado o feedback das próprias crianças, famílias e equipa não tenho dúvidas de que este objetivo foi bem conseguido, que me deixou com muita pena de ter que terminar o estágio, mas que me deixou também com a sensação de dever cumprido.

### **3.1.5.2. Com a equipa educativa...**

O trabalho em equipa comporta um grau elevado de relevância, principalmente quando os objetivos são os mesmos, sobretudo o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Desde o início ao fim do estágio, procurei manter abertura para dialogar e procurei estar disponível, adotando uma postura acessível, de participação e cooperação para com a equipa educativa de sala, e da restante instituição. Mantive-me cooperante em todos os momentos da rotina diária, e adotei uma postura que visasse adequar-me e adaptar-me ao contexto e às intencionalidades da educadora.

Neste seguimento, antes de elaborar qualquer proposta ou sugestão de atividades, conversei sempre com a equipa que me foi aconselhando, discutimos, refletimos e pensámos conjuntamente, de modo a respeitar o trabalho já feito e perspectivado. A partilha de ideias foi fundamental para mim enquanto docente em formação, e tentei sempre demonstrar flexibilidade para ajustar a minha prática sem passar por cima de ninguém, mas como alguém que valoriza o trabalho em equipa e as opiniões e conselhos de quem integra o contexto. Através do feedback no decorrer na PPSII e após a avaliação final, considero-me satisfeita com o trabalho que desenvolvi com a equipa que se mostrou sempre receptiva à minha presença e participação, e que só foi possível com toda a ajuda contínua que obtive.

### **3.1.5.3. Com as famílias...**

As famílias das crianças fazem igualmente parte do contexto, como as próprias crianças e como a equipa educativa que o integra. Procurei desde o início apresentar-me e dar a conhecer qual o objetivo da minha passagem pela instituição, tive a oportunidade de logo nos primeiros dias, estar presente na reunião de pais, pois achei que seria uma forma mais pessoal de chegar às mesmas, e de esclarecer eventuais dúvidas. Para conseguir estabelecer uma relação positiva, de proximidade, confiança e para poder contar com a colaboração das famílias, adotei uma postura baseada no respeito, comunicação clara, e articulação permanente.

Uma vez que não me foi possível obter quaisquer contactos (telefones ou emails) das famílias, e por nem sempre me cruzar com as mesmas no dia a dia, a educadora cooperante ajudou-me nesse sentido, e foi transmitindo tudo o que eu fui necessitando comunicar. No entanto devo mostrar alguma insatisfação neste sentido, uma vez que não me foi possível promover uma comunicação tão frequente e regular como ambicionei, e que penso ter sido um dos maiores desafios, querer falar, comunicar, não ter como, e depender sempre da educadora para o fazer. Sinto que gostava de ter tido mais autonomia nesse sentido, ainda que entenda que se deva respeitar que estava apenas a frequentar um estágio, e que há determinadas aspetos profissionais que uma estagiária ainda não possa exercer, e que se deva respeitar sempre as regras dos contextos, como fiz.

No contexto de estágio, as famílias são sempre bem-vindas, e quando iniciei a minha prática, já a educadora cooperante tinha combinado diversas datas para que as famílias fossem à vez dinamizar alguma atividade para o grupo, nesses momentos consegui uma maior aproximação a cada uma das famílias, ajudando-as no que precisaram e partilhando momentos de conversa informal, que “quebraram o gelo” e nos aproximaram. Nos momentos de acolhimento, as famílias sempre se dirigiram a mim com imensa abertura, dando recados, pedindo ajuda, conversando ou simplesmente ao partilhar algum acontecimento relevante ou engraçado da vida das crianças. Assim, consegui sentir-me desde cedo acolhida e bem-vinda por todos, pelas partilhas e feedback que fui recebendo.

Durante a minha prática no contexto da PPSII, consegui promover a participação das famílias em algumas atividades nomeadamente no processo do projeto que desenvolvemos, com o material que necessitámos e que trouxeram, com a partilha de recursos que enriqueceram as aprendizagens em volta da temática, nomeadamente ao trazer livros para podermos investigar, e no final, na apresentação em que as crianças quiseram que as famílias estivessem presentes, através de um convite que as ajudei a

fazer, conseguimos ter um número elevado de famílias em sala, apesar de ser um dia de semana e a meio da manhã, altura em que muitas estavam a trabalhar e ocupadas. Com isto, trouxe-me uma enorme satisfação ver a participação das famílias bem conseguida, e sinto que a postura que adotei ajudou para que assim fosse.

No fim do estágio, tive muitos pais a dirigirem-se a mim para se despedir, agradecer e reconhecer o meu empenho durante as quinze semanas de estágio, o que me deixou genuinamente satisfeita.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, pretendo apresentar a investigação e discutir os dados recolhidos, expondo as opções metodológicas e éticas que adotei. Deste modo, através de literatura específica e adequada, encontra-se caracterizada qual a natureza da investigação, os métodos utilizados, as técnicas e os instrumentos, definidos no desenho da minha investigação. Também neste capítulo se encontra o roteiro ético que delinee. Contudo, antes de apresentar estes pontos, explicito a minha opção quanto à temática a investigar, ao indicar os objetivos definidos, e elaborei ainda uma revisão da literatura sobre a problemática identificada. Assim, este capítulo divide-se em quatro subcapítulos: i) identificação e fundamentação da problemática; ii) revisão da literatura sobre a problemática identificada; iii) opções metodológicas e éticas que orientam a minha investigação e iv) apresentação e discussão dos dados.

#### **4.1. Identificação e fundamentação da problemática**

Consta que a investigação na área da infância é uma realidade deveras recente em Portugal, contudo, esta tem vindo a crescer, e de acordo com Tomás (2008), a investigação da infância revela-se bastante importante pois é possível com ela, verificar que “a existência de outras visões e outras vozes sobre o mundo da infância não é sinónimo de desordem ou caos metodológico, é antes uma última e legítima expressão da própria complexidade e multidimensionalidade do fenómeno a estudar.” (p. 389).

Assim, com base no acima referido, e tendo como foco a elaboração de uma investigação de acordo com os interesses e dificuldades deste grupo, a problemática da investigação surge logo após as primeiras semanas de estágio, dedicadas à observação. O grupo, desde cedo demonstrou pouco interesse em ouvir histórias infantis. Ao aperceber-me de tal facto, procurei captar a sua atenção e motivar esta prática, fazendo com que a mesma fosse recorrente, por todos os benefícios implícitos nas histórias, pois embora a educadora cooperante contasse histórias às vezes, verifiquei que isso não acontecia com regularidade. Este que é um grupo bastante curioso e interessado, e respondeu-me por várias vezes de forma negativa, e unanimemente, quando questionado se gostavam e queriam ouvir uma história.

Cf. Nota de campo do dia 30 de outubro de 2023:

Hoje a educadora cooperante não pode comparecer por motivos de força pessoal. Após o acolhimento pedi que todos se sentassem em roda para fazermos o concelho da manhã e definirmos o nosso plano do dia. Após conversarmos e ter dado espaço a que quem quisesse para contar como

correu o fim de semana, perguntei se queriam ouvir uma história ao que por unanimidade me responderam “Não!”. E deixei que fossem brincar (...)

Neste sentido, uma vez que observei a educadora a contar histórias em sala, ainda que não existisse uma altura do dia ou da semana definida para tal, e na instituição também se promovessem dinamizações de histórias para a valência de pré escolar esporadicamente, quis conhecer as perspectivas da própria educadora, famílias e crianças neste sentido, e senti a necessidade de procurar entender a razão de ser importante ler histórias em contexto de JI, através da qual surgiu a seguinte questão de investigação: “A importância das histórias numa sala de jardim de infância.”

## **4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada**

No presente relatório, a temática emergente em estudo remete para a importância das histórias numa sala de Jardim de Infância. Contudo, para melhor compreender a relevância deste que foi o tema escolhido para investigação, considera-se importante conhecer e aprofundar alguns conceitos. Este ponto da revisão da literatura, encontra-se dividido por tópicos, sendo eles: i) As histórias – importância em JI; ii) Potencialidades e aprendizagens através das histórias; iii) O papel do educador e da família na leitura de histórias.

### **4.2.1. As histórias – importância em JI**

Desde cedo as crianças escutam histórias nos diferentes contextos em que crescem, seja em casa, em creche ou em jardim de infância. “É indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, conceções e vivências” (Mata, 2008, p. 78).

Atualmente, parece existir a consciência da importância do papel das histórias, mas remetendo a outros tempos foi no século XVI que segundo Carta Capital (2016), surgem os contos na altura baseados em lendas. Qualquer pessoa pode contar uma história, mesmo que não tenha em si, grande habilidade para o fazer, mas se observarmos de uma forma analítica, por exemplo, os contadores de histórias e a sua perícia ao relatarem a leitura, iremos perceber que existem diferentes formas e requer algum talento para se contar uma história. Conforme Santana (s.d), contar uma história não é simplesmente narrá-la, deve ser alguém que utiliza a improvisação e acrescenta algo mais aos contos, transformando as palavras num instrumento indispensável para transmitir o que pretende.

Deste modo, pode afirmar-se que é possível, como nos diz Mainardes (s.d.), que “o hábito de ouvi-las e de contá-las tem inúmeros significados, está interligado ao desenvolvimento da imaginação, à capacidade de ouvir o outro e de se expressar, à construção de identidade e aos cuidados afetivos” (p.3).

Castro (2017, citado por Pimentel, 2017), considera que o momento de ouvir histórias possibilita às crianças o despertar dos seus interesses, independentemente da faixa etária em que se encontram. Ainda ao debruçarmo-nos nesta ideia “é indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, concepções e vivências” (Mata, 2008, p. 78). Como constata Cavalcanti (2002, citado por Silva, 2014, p.31), “a partir das histórias, é possível apresentar à criança o infinito que ela tem dentro de si”, sendo estas utilizadas como estratégias para fomentar a descoberta e uma compreensão das mesmas, proporcionando-lhes prazer (Albuquerque, 2000).

Mas em que medida é que a leitura de histórias no jardim de infância faz a diferença na vida de uma criança? Como nos diz Santos (2010), a leitura de histórias é uma realidade que faz parte do jardim de infância e que contribui para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário” e também influencia na “criação de hábitos de leitura” (p.14), pois “a criança apesar de ainda não ler (...) desenvolve comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que eleger como modelo e lhe serve como ponto de referência” (Santos, 2010, p. 13).

Olhando para as histórias noutra dimensão, importa referir que a imaginação e criatividade das crianças é estimulada, e as mesmas servem também como instrumento facilitador na formação de futuros leitores. Na minha perspetiva, quando uma criança desenvolve cedo o gosto pela leitura, está mais predisposta à construção de novas ideias, a vivenciar experiências diferentes e, ao ter acesso ao livro, proporcionar-lhe-á a possibilidade de adquirir mais vocabulário e por consequência, uma atitude mais positiva no que concerne à leitura. Corroborando esta ideia está Silva (2014) que nos diz que se há contacto com a leitura, e se o mesmo se dá de forma frequente e regular, existe influência direta na formação de pequenos e novos leitores. Ramos e Silva (2009) indicam que a introdução da leitura deve ser prévia à escolaridade obrigatória, e que o sucesso das suas aprendizagens passa por ler e ouvir histórias.

Contudo, não nos podemos esquecer que nestas idades e não só, “a vertente lúdica (...) não pode, em caso algum, estar ausente do contacto precoce com o livro e com a leitura” (Ramos & Silva, 2009, p. 3). Santos (2010) foca particularmente a sua atenção na relevância do quão importante é a leitura ao referir que “situações de leitura

pontuais e sem continuidade não conduzem de modo algum, a um envolvimento com a leitura” (p. 13). Mendes (2015) destaca ainda um fator importante ao afirmar que “a possibilidade de se explorar o livro de forma a estimular as competências literárias e o espírito crítico e reflexivo das crianças, conjugando a fruição da leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora desde a educação pré-escolar, de forma a alimentar o gosto pela leitura e a formar futuros leitores competentes e críticos” (p.148).

Por norma, existe em todas as salas de jardim de infância uma área da biblioteca, confortável e apelativa (preferencialmente), destinada à leitura e exploração livre dos livros por parte das crianças. Estes momentos dão-se de forma individual ou quando as crianças recriam aquilo que observam nos adultos, e contam as histórias aos seus pares ou até mesmo aos bonecos, podendo também acontecer o pedido ao adulto que lhe leia uma história. Conforme Hohmann e Weikart (2001), é observável uma replicação de comportamentos por parte das crianças que veem nos adultos, por meio da simulação da leitura, baseando esta ação no que se recordam ou observaram nos livros e nas ilustrações que os mesmos contêm.

Ainda que a biblioteca deva conter livros de qualidade, denoto que os educadores de infância, com receio de que os seus livros sejam danificados, e porque em muitos contextos os livros pertencem ao educador e não à instituição, optem por preencher este espaço com livros de não tão boas características e deixam fora do alcance das crianças os livros que habitualmente utilizam na hora do conto. Todavia, se se pretende que as crianças explorem e iniciem a leitura de forma autónoma, não nos devemos esquecer que é importante variar as possibilidades dos livros disponíveis, para que existam livros com uma estética literária atrativa, com ilustrações de qualidade, conteúdos do quotidiano da vida das crianças e com temas claros e simples (Sobrinho, 2000).

Por esta razão torna-se imprescindível que se coloquem à disposição das crianças “livros de diversa tipologia, de diferentes formatos, com funcionalidades diversas – livros informativos, enciclopédias, clássicos da literatura infantil universal, contos tradicionais, álbuns, livros objeto, livros pop-up, livros de pano, livros de grande qualidade estética e literária, livros sem texto, livros de banda desenhada, livros trazidos de casa pelas crianças, livros escolhidos pelo adulto-mediador de acordo com critérios estéticos e pedagógicos de seleção” (Mendes, 2015, p. 144). Silva (2014) menciona que as crianças devem desde cedo, ter acesso a livros diversificados seja no conteúdo ou nas ilustrações pois desta forma ser-lhes-ão apresentadas diferentes representações do mundo. O livro proporciona às crianças a possibilidade de entender emoções e diferentes perspetivas sobre o mundo à sua volta pois “o livro está acessível à

curiosidade da criança, à sua necessidade de construir e reconstruir” (Marchão, 2013, p.30). Assim, é da responsabilidade do adulto avaliar se os livros que disponibiliza às crianças acrescentam alguma relevância às suas vivências e se lhes possibilita verem respondidas as suas questões e inquietações. Também através dos livros que introduz às crianças, o adulto bem deve analisar que tipo de valores transmitem esses mesmos livros, se ajuda as crianças a se inteirarem da sua identidade e se as ajuda a formar e a fortalecer a sua autoestima e se “surpreende, seduz, provoca espanto ou deslumbramento” (Mergulhão, 2008 citado por Mendes, 2015, p. 146).

O educador de infância enquanto leitor e enquanto alguém que disponibiliza histórias ao seu grupo deve preocupar-se se “a leitura de uma história constitui um momento mágico de namoro da criança com o livro, um momento irrepetível, de proximidade afetiva e efetiva entre quem a lê e que a ouve ler” (Mendes, 2013, citado por Mendes, 2015, p.147). Afinal, é o educador de infância que, com a avaliação e participação do grupo que tem em mãos, cria áreas na sala que vão fazer com que as crianças despertem e consolidem interesses enquanto descobrem e aprendem.

#### **4.2.2. Potencialidades e aprendizagens através das histórias**

Relativamente às aprendizagens que a leitura de histórias proporciona em jardim de infância, Sobrino (2000) salienta de uma forma geral que “o hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (p. 31). Tendo em conta que a leitura de histórias é um momento do qual a maioria das crianças gosta, o educador deve tirar partido desse interesse e transformar esta prática memorável e agradável. Através das histórias, as crianças têm a possibilidade de viajar através do que ouvem e de ver a sua imaginação estimulada, criar potenciais cenários e de ver a sua criatividade.

Para Niza (1998), o educador de infância deve dar a oportunidade à criança de conhecer e explorar o conteúdo das histórias, ajudando-a a compreendê-las e interpretar a sua mensagem, pois encontrará mais dificuldades se o fizer autonomamente. Quando o educador conta uma história, permite à criança decifrar a mensagem que a mesma transmite, e possibilita-lhe o esclarecimento de dúvidas ao ter o adulto, como alguém que auxilia as crianças no processo das suas aprendizagens. O educador pode ainda facilitar este mesmo processo de conhecimento e aprendizagem de uma história, através de atividades que promovam a relação entre a leitura, a linguagem oral e os registos escritos informais. Além disso, segundo Niza (1998), se o educador ler ou efetuar registos com a criança a probabilidade da mesma aprender

conceitos como por exemplo, que a escrita se realiza do lado esquerdo para o direito, e se inicia em cima e termina em baixo é efetivamente maior.

Hohmann e Weikart (2011, p. 574) consideram que as histórias são instrumentos estimulantes na criação de laços afetivos entre o leitor (educador de infância/família) e entre as crianças, pois sendo este um momento de satisfação, consegue apelar-se assim ao lado emocional e fortalecer a ligação entre ambas as partes, daí se verificar que em muitos casos, a criança vai ter com o adulto pedindo-lhe que lhe conte uma história, por apreciar e querer alimentar os laços criados e as emoções que vivencia nestes momentos. Cavalcanti (2006, citado em Coelho, 2013, p.26) corrobora esta ideia ao afirmar que o vínculo que se cria durante a leitura de uma história tem um elevado grau de importância, referindo ainda que é necessário, para que a criança tire partido do mesmo, que o adulto ao contar a história, o faça num ambiente acolhedor, que seja bom a expressar-se oralmente, e por fim, que convide as crianças a participar aquando da leitura.

Além das ideias já mencionadas, Sequeira (2000, p.70) acredita que a leitura de histórias serve também para desenvolver e enriquecer a personalidade dos mais novos, que se sentirão mais capazes e autónomos, capazes também de adquirirem e desenvolverem um espírito crítico e por aprenderem sobre diferentes conceitos e novas perspetivas no que diz respeito à representação da vida real, o que se demonstra essencial para a construção da identidade pessoal e enquanto futuros cidadãos.

É no jardim de infância que as crianças começam a desenvolver-se enquanto alguém que conta uma história, com narrativas mais elaboradas e é neste contexto, dentro das idades de pré-escolar, que passam a dramatizar o ato de leitura. Por todas as razões supracitadas, é imprescindível que a leitura seja uma atividade continuada e regular, para a formação de novos leitores.

#### **4.2.3. O papel do educador e da família, na leitura de histórias**

É o educador de infância que faz a introdução às histórias preferencialmente em creche e estende esse ato ao jardim de infância, reconhecendo a importância que as mesmas têm no desenvolvimento e aprendizagens de uma criança.

No processo de ensino-aprendizagem, as histórias demonstram conter inúmeros valores e conhecimentos relevantes a transmitir. A leitura de histórias insere-se numa atividade da área da comunicação, e ajuda na aquisição da linguagem, e na adição de vocabulário, pois uma criança que tem dificuldade em pronunciar palavras, através do ato de ouvir e reproduzir a leitura posteriormente, está a exercitar a sua linguagem e a afinação das suas capacidades linguísticas.

Deste modo, o educador é quem tem o dever e a obrigação de proporcionar à criança “um ambiente de encanto, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e as personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte” (Mateus et al., s.d., p. 56). As mesmas autoras defendem que o educador, enquanto conta histórias, possibilita diversas oportunidades em sala como, educar, ensinar, potenciar o desenvolvimento intelectual e emocional e, de proporcionar momentos de diversão ao grupo. As já referidas autoras destacam, no entanto, que é importante que o educador atente a alguns aspetos relevantes enquanto lê histórias, como por exemplo:

- (a) as histórias podem ser lidas ou contadas; o contador deve dar vida às histórias, preocupando-se com o tom de voz e a postura corporal;
- (b) o contador deve demonstrar sensibilidade relativamente à multiculturalidade seja para escrever ou contar histórias;
- (c) devem ser consideradas as diversas possibilidades de frases para começar e terminar um conto;
- (d) devem ser utilizados instrumentos como os fantoches que são um excelente recurso para o ouvinte e para o contador lembrar a sequência da história, mas é preciso que seja simples, porém atrativo, principalmente para aguçar a curiosidade de crianças menores;
- (e) é importante que se prepare o ambiente, que se considere as idades, que se fale com clareza, que se comecem e finalizem as histórias; direcionar uma por dia é fundamental para uma boa redação;
- (f) é essencial que no fim se avalie todo o processo (Mateus et al., s.d., p. 65).

As histórias não têm necessariamente que ser contadas apenas em sala, podendo o educador de infância apropriar-se por exemplo do espaço exterior para o fazer, e podem também ser utilizadas com diferentes propósitos e objetivos, não só para fins de aprendizagem, fortalecimento da relação criança/adulto, como de momentos de reflexão, retorno à calma ou antes da sesta, nos contextos em que as crianças em idade pré-escolar ainda dormem. Para Mateus et al., (s.d.), o educador deve incluir a leitura de histórias na rotina do jardim de infância reconhecendo esta ação como promotora da aquisição de conhecimentos e múltiplas aprendizagens. As histórias são um recurso muito estimulante no que diz respeito ao suscitar da curiosidade por parte das crianças no que concerne a diferentes tópicos e temáticas, podendo assim ver as suas dúvidas e questões mais esclarecidas e podem ser muitas vezes também, um excelente indutor de atividades.

Importa referir que a postura do educador de infância aquando da leitura de histórias revela-se importante, na medida em que, a forma como o mesmo vive este momento influencia a maneira como as crianças “recebem” a mensagem que o educador lhes está a tentar passar. Por conseguinte, “se o professor considera a leitura como algo importante na sua vida e sente prazer em ler, o seu entusiasmo comunicar-se-á mais facilmente às crianças que o rodeiam” (Sobrino, 2000, p. 77).

O jardim de infância é o espaço em que a criança mais tempo passa, logo após à sua casa, junto da sua família, e neste sentido é “um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante. A escola deve ter como objetivo criar leitores ativos” (Bastos, 1999, p. 286). Assim, torna-se fulcral que o educador trabalhe de forma articulada juntamente com as famílias, comunicando o que é desenvolvido em sala, para que as famílias possam estar em sintonia e consequentemente levar práticas do contexto para casa.

É em casa que se deve dar início aos hábitos de leitura, sendo que a família desempenha também um papel importante na formação de leitores. Para que a família contemple a leitura de histórias em casa é necessário que reconheça as suas vantagens, e poderá ser necessário que o educador sensibilize a família para este aspeto. É importante reconhecer que o jardim de infância e a casa são “os principais contextos de vida das crianças são os espaços de excelência para a manifestação de comportamentos emergentes de criação de hábitos, de rotinas e do gosto pela leitura” (Cruz et. al., 2012, p. 16).

Todos as vantagens nos pontos anteriormente mencionados, sobre a importância da leitura de histórias, dão-se junto dos agentes com maior proximidade à criança como a família e educador. Devem assim os pais, ser igualmente capazes de “propiciar o clima adequado para que a criança, desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silêncio, de valorização e sossego” (Manzano, 1988, p. 18). Consequentemente, é extremamente relevante que as famílias possam dar continuidade a este hábito, maior parte das vezes, observado em jardim de infância, pois sendo a família o primeiro agente de socialização da criança, pode tirar partido da sua relação que é, preferencialmente, privilegiada.

### **4.3. Opções metodológicas e éticas**

A investigação é um processo que permite analisar um fenómeno com a finalidade de obter respostas a questões contextuais (Alves & Azevedo, 2010). Após delinear os objetivos da investigação, foram definidas opções metodológicas, a sua natureza bem como o método que iria ser utilizado. Posteriormente foram selecionadas

as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os métodos de análise a implementar e participantes; e ainda registados os resultados esperados, tal como apresentado na tabela seguinte:

Tabela 3 - Desenho da investigação na PPSII

Desenho da investigação na PPSII					
<b>Problemática</b>	A importância das histórias numa sala de jardim de infância				
<b>Natureza da investigação</b>	Abordagem qualitativa e quantitativa				
<b>Método(s)</b>	Estudo de caso				
Objetivo geral	Objetivos Específicos	Métodos de recolha	Métodos de Análise de dados	Participantes	Previsão Temporal
Estudar as perspetivas da educadora cooperante, crianças e famílias acerca da importância que têm as histórias numa sala de jardim de infância	- Conhecer a perspetiva da educadora cooperante relativamente à importância que têm as histórias numa sala de jardim de infância;	Entrevista	Análise de conteúdo	Educadora cooperante	2ª semana de janeiro
	- Analisar a perspetiva das famílias do grupo no que concerne à importância que as histórias possam ter na vida das crianças;	Inquérito por questionário	Análise de conteúdo e estatística	Famílias	Durante o mês de janeiro
	- Analisar a importância das histórias;	Observação direta (registos diários, reflexões semanais)	Análise de conteúdo	Educadora cooperante, famílias, crianças	Última semana de janeiro
	- Analisar as preferências das crianças quanto ao tipo e método de histórias;	Foto - entrevista	Análise estatística	Crianças	2ª semana de janeiro

No que diz respeito à natureza da investigação, esta caracteriza-se por ser de abordagem mista, uma vez que integra métodos quantitativos e qualitativos. Como referem Halcomb e Hickman (2015), designa-se por ser uma metodologia de pesquisa, capaz de envolver os métodos qualitativos e quantitativos combinados num único estudo, de forma que se compreenda melhor a situação em análise. Por conseguinte, dada a especificidade do tema escolhido, esta é uma investigação que segue o método de estudo de caso, que segundo Yin (2003), citado por Alves e Azevedo (2010), considera que este método escolhido surge por via do desejo de entender um fenómeno social complexo, e por essa razão as questões colocadas devem partir da utilização de

questões que incluem os advérbios interrogativos “como” e “porquê”, ainda que o foco do estudo se deva debruçar em questões da atualidade e não em acontecimentos da nossa história.

O estudo de caso mantém uma lógica de construção de conhecimento, uma vez que o investigador apresenta alguma subjetividade, ainda que se pressuponha que o mesmo reflita ponderadamente sobre os aspetos transversais a esta estratégia (Meirinhos & Osório, 2010). Através do estudo de caso é possível recorrer-se “a uma diversidade de formas de recolha de informação”, de forma a “possibilitar o cruzamento de ângulos de estudo ou de análise” (Merinhos & Osório, 2010, p. 62). Assim, e uma vez que este estudo apresenta uma abordagem híbrida, além da revisão da literatura centrada na temática em estudo; a realização de uma entrevista à educadora cooperante e foto-entrevista às crianças do grupo, optei também por incluir as famílias, recorrendo a uma abordagem quantitativa aplicando um questionário por inquérito.

Para analisar os dados recolhidos, utilizei o método de análise de conteúdo, que visa reunir um “conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos” (Silva e Fossá, 2013, p.3). Posto isto, em conformidade com as etapas do método, sugeridas por Bardin (1997), citada por Silva e Fossá (2013), organizei e classifiquei os dados recolhidos através de categorias para que fosse possível uma melhor compreensão e interpretação dos mesmos.

De forma a analisar as respostas do inquérito por questionário realizado às famílias das crianças, recorri a métodos de análise estatística nas questões de resposta fechada.

As diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como os diversos métodos de análise e interpretação de resultados possibilitaram a triangulação na investigação, crucial, como referem Borralho, Fialho e Cid (2014), para que fosse possível garantir a legitimidade e confiabilidade dos resultados, permitindo assim uma compreensão mais rica e complexa sobre a temática em estudo.

Importa ainda referir que no decorrer da PPSII, durante a minha intervenção pedagógica, considerei sempre as dimensões éticas e deontológicas, permitindo-me orientar a ação educativa, garantindo que fosse possível manter a integridade, respeito e responsabilidade por todos aqueles que participaram no estudo. Por conseguinte, atendendo aos princípios definidos por Tomás (2011), bem como aos princípios que integram a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, pela APEI (2011) definidos, para realizar o trabalho de investigação com crianças, desenhei um roteiro ético (cf. Anexo D) e um protocolo de consentimento informado (que dei a conhecer às famílias

pessoalmente, em reunião de pais) considerando a minha prática pedagógica e de investigação (cf anexo C).

#### 4.4. Apresentação dos resultados

Considerando as técnicas e instrumentos de recolha de dados que utilizei para a investigação, serão seguidamente apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir da entrevista realizada à educadora cooperante (cf anexo F – transcrição da entrevista à educadora cooperante); do questionário aplicado às famílias do grupo do contexto da PPSII (cf. Anexo G – guião do questionário) e através da foto-entrevista realizada às crianças do grupo (cf anexo H – guião da foto-entrevista)

##### 4.4.1. Entrevista à educadora cooperante

Para conhecer as perspetivas da educadora cooperante relativamente à importância das histórias em contexto de jardim de infância, de modo a conhecer a perspetiva da educadora, bem como que de forma é que as histórias estão presentes na sua prática, realizei uma entrevista à docente, posteriormente transcrita (cf. Anexo F). Recorri então à análise de conteúdo, categorizando as respostas obtidas, considerando o tema da entrevista. Embora considere todas as respostas importantes, mantive o foco da minha análise nas respostas da educadora cooperante relativamente à importância das histórias, como se pode verificar na tabela que se segue.

*Tabela 4 - Análise de conteúdo - entrevista à educadora cooperante*

Tópicos	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Perfil do/a entrevistado/a	Formação	Mestrado em Educação Pré-Escolar	Mestrado	EA: "(...)Mestrado em Educação Pré-Escolar"
	Tempo de serviço	11 anos		EA: "(...) há 10 anos. Este é o 11º ano"
	Dificuldades Identificadas			EA: "(...) lidar com as famílias foi extremamente desafiante"
	Valência em que iniciou a prática	Creche		EA: "Creche, numa sala de 2 anos e depois dei continuidade ao grupo até aos 5 anos (...)"
Pré-escolar				
Abordagem pedagógica	Modelos pedagógicos	Movimento da Escola Moderna		EA: "utilizamos o MEM e o Touchpoints (...)"

		Touchpoints		
<b>Relação com as famílias</b>	<b>Concepções sobre a participação das famílias</b>	Participação		EA: “As famílias estão envolvidas ativamente na nossa instituição (...)”
<b>Relação entre concepções e prática pedagógica</b>	<b>Concepções sobre a presença de histórias em JI</b>	Histórias	Tipos de leitura	EA: “Costumo contar histórias, normalmente usando o livro, mas também uso formas digitais visuais ou auditivas. Por vezes conto histórias com dramatizações (...)”
	<b>Observação da criança enquanto explora os livros</b>	Livros		EA: “Temos momentos em que as crianças usam os livros livremente, sem qualquer intervenção do adulto (...) “(...) temos momentos onde observamos a sua exploração, de forma a percebermos como utilizam os livros, se os usam corretamente, se seguem a leitura apontando as letras”
	<b>Registo de observações</b>	Registo		EA: “Registo normalmente na aplicação da Educabiz(...)
	<b>Concepções sobre as histórias como parte integrante de uma sala de jardim de infância</b>	Importância		EA: “Sim (...)”
		Benefícios		EA: “Melhora a comunicação, a interpretação, o vocabulário, desenvolve a criatividade, ajuda a organizar o pensamento;(...)” “(...) motiva a aprendizagem da leitura e escrita, desenvolve a articulação das palavras, aproxima a criança e o adulto (...)”
	Rotina		EA: “Sim (...)”	

Com a análise da entrevista é possível perceber que a educadora cooperante perspetiva a leitura de histórias em jardim de infância como fulcral na sua prática, ao referir que costuma “contar histórias, normalmente usando o livro, mas também uso formas digitais visuais ou auditivas. Por vezes conto histórias com dramatizações (...)”.

A docente refere que permite que as crianças explorem por si os livros disponíveis em sala, e que observa quando o fazem quando refere que “temos momentos em que as crianças usam os livros livremente, sem qualquer intervenção do adulto(...)”, e refere ainda que “(...)observamos a sua exploração, de forma a percebermos como utilizam os livros, se os usam corretamente, se seguem a leitura apontando as letras”, percecionando assim algumas aprendizagens adquiridas como a iniciação à leitura, embora as crianças dos 3 aos 6 anos ainda não saibam ler, e se conseguem inteirar da forma correta do uso do livro.

Com a análise ao conteúdo da entrevista compreende-se que a educadora cooperante considera que as histórias contadas em sala apresentam diversos benefícios quanto ao desenvolvimento das crianças e que promovem inúmeras aprendizagens ao destacar que “melhora a comunicação, a interpretação, o vocabulário, desenvolve a criatividade, ajuda a organizar o pensamento;(...)”, além disso a educadora considera que a leitura de histórias “(...)motiva a aprendizagem da leitura e escrita, desenvolve a articulação das palavras”. Com isto, a docente não deixa de parte também a influência que as histórias têm na ligação e relação que se estabelece entre ambas as partes, o contador e o ouvinte ao dizer que estas aproximam “a criança e o adulto (...)”.

#### **4.4.2. Inquérito por questionário às famílias**

Com o objetivo de analisar a importância que as famílias atribuem às histórias, e com o objetivo de conhecer as suas perspetivas quanto às histórias, o que as crianças beneficiam com esta prática, se esta é uma prática à qual dão continuidade em casa e de que forma é que o fazem, destacando as características que consideram importantes relativamente à leitura de histórias, nomeadamente na hora de requisitarem ou adquirirem algum livro, elaborei e apliquei um questionário por inquérito às famílias do grupo de crianças onde decorreu a minha prática, questionário este que conteve apenas perguntas de resposta fechada, com diversas opções, possibilitando às famílias que selecionassem uma hipótese, ou dando-lhes a possibilidade de optar por todas as opções disponibilizadas. Este questionário chegou às famílias por meio da aplicação utilizada na instituição (Educabiz) para comunicar com as mesmas, à qual apenas a educadora cooperante tem acesso, o que permitiu uma elevada adesão e mais facilidade no que concerne ao seu acesso, através do link partilhado. Das vinte e três famílias das crianças do grupo, vinte e uma responderam ao questionário, (quantidade bastante expressiva das famílias do grupo), cujos resultados serão seguidamente apresentados.

Relativamente à primeira questão colocada, das 21 famílias que responderam ao questionário, todas consideram de forma unânime, sem deixar quaisquer margens para dúvidas, que a leitura de histórias é importante para crianças dos 3 aos 6 anos.

Tabela 5 - Respostas das famílias à pergunta "se respondeu sim na pergunta anterior, porquê?"

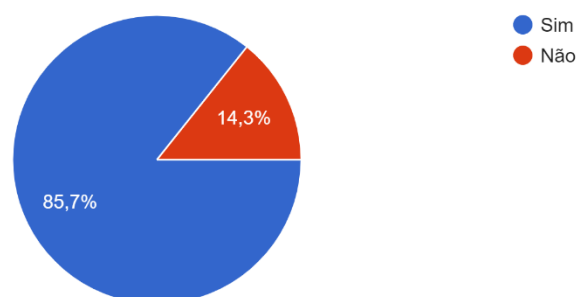
Resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Permite a aprendizagem de valores e conteúdos	7	33
Estimula a criatividade	6	29
Aumenta o vocabulário	3	14
Estimula a concentração	1	5
Todas as anteriores	4	19
Total	21	100

No seguimento da pergunta anterior, e questionadas sobre a razão pela qual consideram a leitura de histórias para crianças dos 3 aos 6 anos importante, as respostas encontram-se mais divididas. Assim, pode destacar-se que 7(33%) das famílias considera que é nas aprendizagens de valores e dos conteúdos transmitidos pelas histórias, que recai a importância por si atribuída às mesmas. Já 6 (29%) das famílias optaram por considerar que as histórias são promotoras da criatividade, uma vez que esta foi a segunda resposta com mais relevância nas suas escolhas. A terceira opção, o aumento do vocabulário, foi eleita por 3 (14%) dos inquiridos. A resposta menos frequente foi a opção de que as histórias estimulam a concentração, escolhida apenas por 1(5%) família. Por fim, 4 (19%) das famílias consideraram que as histórias tem como importância todos os fatores atribuídos nas respostas anteriores.

Relativamente à terceira pergunta, sobre a importância que as famílias atribuem à leitura de histórias de modo frequente, no JI, mais uma vez, pautada pela unanimidade, todas as 21 famílias responderam que sim, consideram importante.

Figura 1 - gráfico das respostas à pergunta - "Quando a criança ouve uma história no jardim de infância, partilha em casa?"

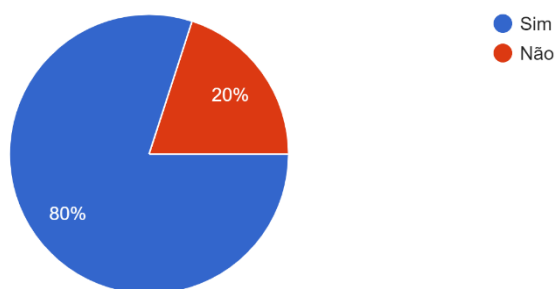
Quando a criança ouve uma história no jardim de infância, partilha em casa?  
21 respostas



Já no que concerne às partilhas que as crianças fazem em casa relativamente às histórias que ouvem em contexto de jardim de infância, 18 (85.7%) das famílias afirma que as crianças partilham e 3(14.3%) revelam que as crianças não partilham.

Figura 2 - Resposta das famílias à pergunta: Tem o hábito de ler histórias em casa?

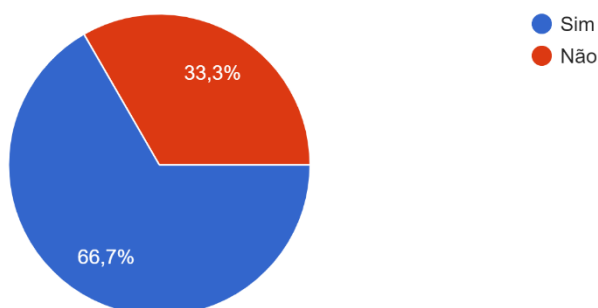
Tem o hábito de ler histórias em casa?  
20 respostas



No que diz respeito aos hábitos de leitura praticados em casa, 16(80%) das famílias relevam que mantêm o hábito de ler histórias em casa, já 4(20%) responderam negativamente à pergunta, levando a perceber que esta não é uma ação usual. Ainda assim este é um resultado bastante positivo no que concerne a este hábito tão importante, não só em JI mas também no contexto do seio familiar.

Figura 3 - Resposta das famílias à pergunta: No âmbito da rotina de casa, existe um momento específico para a leitura de histórias?

No âmbito da rotina de casa, existe um momento específico para a leitura de histórias?  
21 respostas



À pergunta se existe algum momento específico para a leitura de histórias em casa, 14(66.7%) das famílias inquiridas responderam positivamente, já 7(33.3%) responderam que não atribuem nenhum momento em específico a esta prática.

Tabela 6 - Respostas das famílias à pergunta - "Se respondeu sim na pergunta anterior, como gere o conto de histórias?"

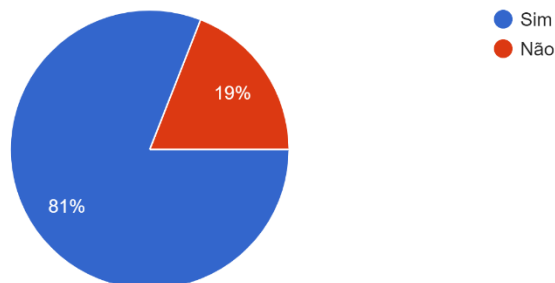
Resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Conto histórias para adormecer	13	68.4
Conto histórias quando a criança pede	2	10.5
Conto histórias quando quero abordar uma temática específica	2	10.5
Quando vejo que a história vai estimular a criança para a criatividade	1	5.3
Conto histórias para passar o tempo	1	5.3
Total	19	100

Ainda no seguimento da pergunta anterior, foi perguntado às famílias que responderam de forma positiva à atribuição de um momento específico para a leitura de histórias, quando é que optam por fazê-lo, pelo que, a grande maioria, destaca que é quando as crianças vão dormir que escolhem ler uma história, 13(68.4%). Com a mesma frequência de respostas dadas, 2(10.5%), seguem-se as opções de leitura quando é pretendido pelas famílias abordar uma temática específica, pelo que recorrem às histórias para o fazer, e também, outras 2(10.5%) famílias, leem histórias às crianças quando as mesmas pedem ao adulto que o faça. Com menos expressividade, mas com a mesma frequência, 1 (5.3%), família respondeu contar histórias como forma de passar o tempo, enquanto outra família 1(5.3%) atribui o momento específico da leitura de histórias quando observa que estas têm o potencial de estimular a criatividade das crianças.

Figura 4 - Resposta das famílias à pergunta "As histórias que lê, normalmente, têm alguma intenção?"

As histórias que lê à criança, normalmente, tem alguma intenção?

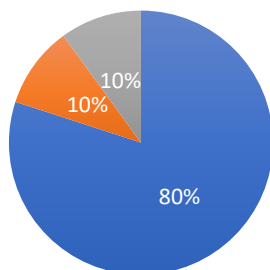
21 respostas



No que concerne às intenções da leitura de histórias, e se as mesmas são lidas pelas famílias com alguma intenção inerente, 17(81%) das famílias inquiridas afirma que sim, existe uma intenção ao ler histórias, já 4(19%) respondeu que não.

Figura 5 - Resposta das famílias à pergunta: Como gere a escolha das histórias que lê?

Como gere a escolha das histórias que lê?



- Tanto leio histórias sugeridas por mim, como pela criança ou equipa educativa
- Procuro histórias que transmitam conteúdos uteis que serão utilizados no dia a dia, e não histórias com pouco conteúdo
- Apenas leio histórias sugeridas pela criança
- Apenas leio histórias sugeridas por mim ou pela equipa de sala

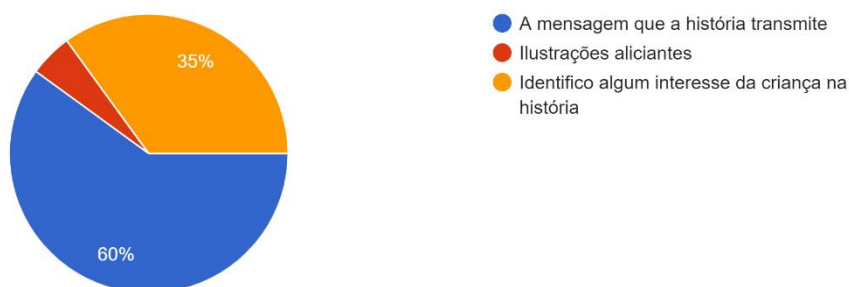
Quando perguntado às famílias como é que é feita a gestão da leitura de histórias em casa, 16(80%) responderam que a leitura é feita através da sugestão da criança, da equipa educativa ou pelas próprias famílias, sendo este o resultado que obteve mais expressividade das respostas aferidas. Com a mesma percentagem de respostas, 2(10%) das famílias apenas lê histórias sugeridas pela criança, enquanto que os

restantes 2(10%) das famílias inquiridas revela que a seleção das histórias passa por avaliar se são histórias que transmitem conteúdos uteis com a possibilidade das aprendizagens dos mesmos serem utilizadas em acontecimentos do dia a dia e por fim, importa referir que nenhuma família escolheu a opção que deixa a criança de fora da escolha/sugestão de leitura, revelando que escuta ativamente as crianças enquanto seres que têm influência no seu próprio processo educativo, e demonstrando que existe um respeito para com as crianças no que concerne às suas vontades, sendo que não lhes são impostas histórias que podem por exemplo não gostar ou não ter interesse.

Figura 6 - Resposta das famílias à pergunta: Qual é o critério quando compra ou requisita uma história?

Qual é o critério quando compra ou requisita uma história?

20 respostas



Na última pergunta, que questiona as famílias em relação ao critério que seleciona na hora de adquirir ou requisitar uma história, a grande maioria, 12 famílias (60%), revela que é na mensagem que a história transmite que pesa a sua decisão quanto à opção de leitura. 7(35%) das famílias revela que a escolha das histórias recai sobre o interesse demonstrado e ou identificado pela criança, enquanto apenas 1(5%) das famílias inquiridas, escolhe as histórias através das ilustrações.

#### 4.4.3. Foto-entrevista às crianças

De modo a conhecer a perspetiva das crianças, por considerar importante que se lhes dê oportunidade de se expressarem, uma vez que já o fazem de modo bastante claro, e respeitando que também as crianças têm algo a dizer sobre as suas preferências, elaborei uma foto-entrevista a cada uma, com cinco perguntas simples, cada pergunta com duas possibilidades de resposta, para que fosse possível identificar as suas opções, no que diz respeito à audição de histórias. Das vinte e três crianças do grupo, apenas uma não respondeu, por apresentar características de diversidade funcional, com medidas de suporte à aprendizagem, e apesar de compreender aquilo que lhe é perguntado, grande parte das vezes, após três tentativas para que

respondesse, não quis colaborar. Respeitando assim a sua vontade, esta criança em específico ficou excluída da entrevista, consciente de que tentei a sua participação através de diferentes abordagens (ex: livros e fantoches reais, em vez de fotografias, relativamente à quarta pergunta) mas ainda assim não foi possível.

Importa ainda referir que a foto-entrevista foi feita individualmente, à parte das restantes crianças para que não houvesse influência dos pares nas suas respostas. Todas demonstraram compreender as questões e responderam livremente ao que lhes foi questionado.

No que diz respeito à organização de dados, para melhor perceção dos leitores do presente relatório, optei por elaborar uma tabela com os totais de respostas obtidas, e depois, um gráfico por pergunta, sendo que o mesmo se encontra dividido por idades e géneros. Optei por separar as crianças de 3 e 4 anos das de 5 e 6, com o objetivo de perceber se existe diferença nas suas escolhas, no que concerne aos referidos parâmetros.

*Tabela 7- Totais dos resultados obtidos na foto-entrevista às crianças*

Gostas de ouvir histórias?		Preferes ouvir histórias em casa ou no JI?		Gostas mais de histórias com animais ou pessoas?		Preferes ouvir histórias através de livros ou de fantoches?		Preferes que sejam os “amigos” ou os adultos a contar histórias?	
Sim	Não	Casa	JI	Animais	Pessoas	Livros	Fantoches	Pares	Adultos
19	3	12	10	18	4	0	22	8	14

*Figura 7 - Imagens da primeira pergunta da foto-entrevista às crianças. "Gostas de ouvir histórias? sim ou não?"*



Figura 8 - Gráfico das respostas à pergunta "Gostas de ouvir histórias?"



Ao analisar as respostas obtidas à primeira pergunta da foto-entrevista realizada às crianças do grupo, "Gostas de ouvir histórias?", pode verificar-se que, a ação da escuta de histórias é algo que agrada a praticamente todo o grupo, sendo que das 22 crianças inquiridas, apenas dois meninos de 3 e 4 anos é que disseram não gostar.

Figura 9 - Imagens da segunda pergunta da foto-entrevista às crianças "Preferes ouvir histórias em casa ou em JI?"

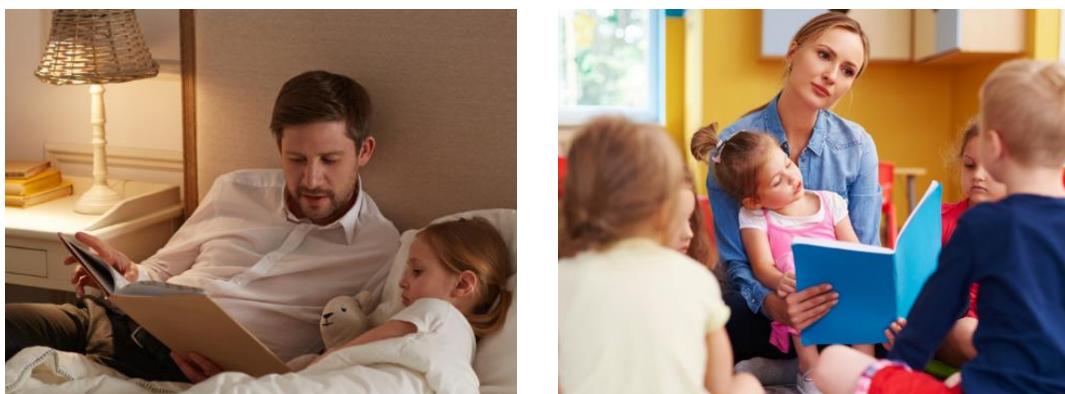
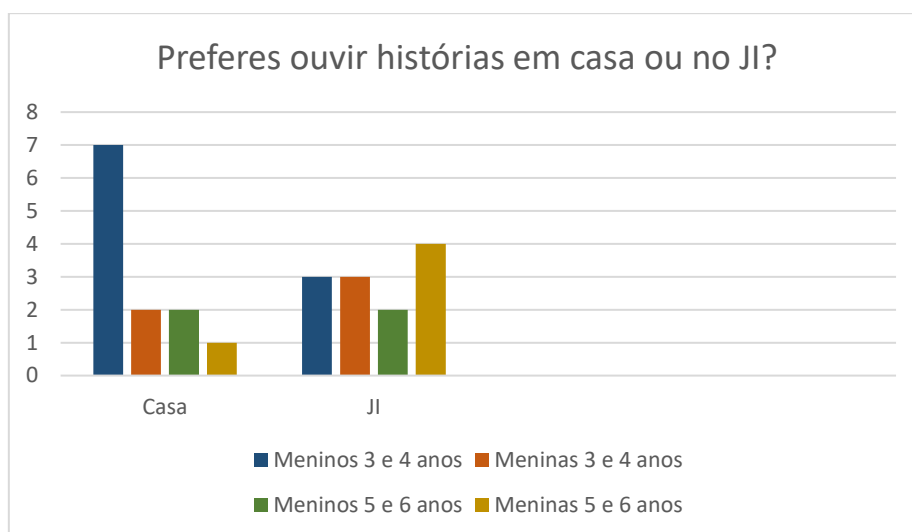


Figura 10 - Gráfico das respostas à pergunta "preferes ouvir histórias em casa ou no JI?"

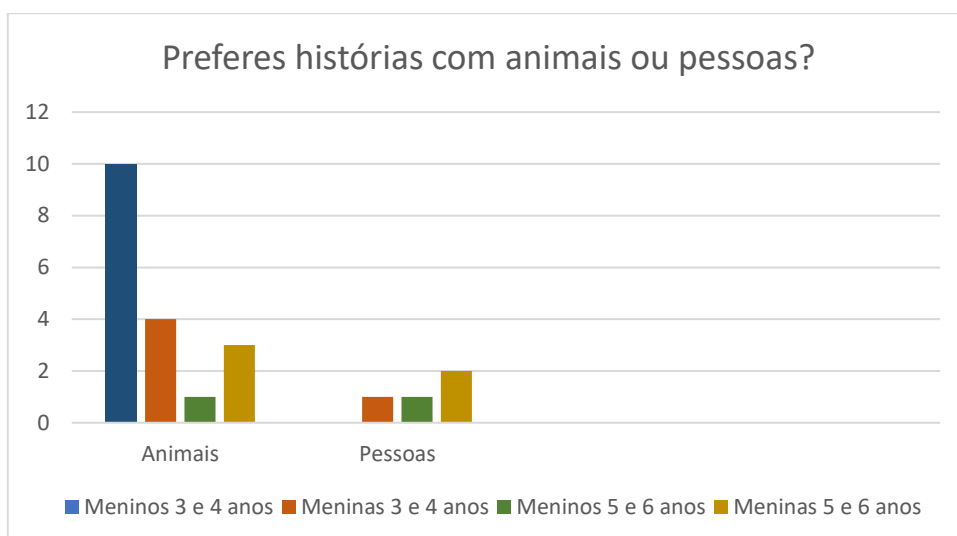


Relativamente à segunda pergunta, as respostas encontram-se mais distribuídas, uma vez que 12 das crianças inquiridas responderam preferir ouvir histórias em casa e 10 crianças dizem preferir ouvir histórias em contexto de JI. Não existindo uma grande expressividade em nenhuma das duas respostas, não é possível verificar-se que exista uma forte tendência relativamente à escolha do espaço em que as crianças ouvem histórias, sendo que os dois contextos são considerados importantes neste sentido. Ainda através do gráfico da figura 10, pode destacar-se que os meninos mais novos do grupo preferem o contexto de casa, enquanto as meninas mais velhas do grupo dão preferência à audição de histórias, quando se encontram em JI.

Figura 11 - Imagens da terceira pergunta da foto-entrevista às crianças "Preferes histórias com animais ou pessoas?"



Figura 12 - Gráfico das respostas à pergunta "Preferes ouvir histórias com animais ou pessoas?"



Como é possível observar no gráfico da figura 12, 18 crianças responderam preferir histórias que contenham animais como personagens, já 4 crianças responderam que é nas histórias com pessoas que recaem as suas preferências. Com um resultado obtido mais claro, esta pergunta revelou uma tendência notória. É possível ainda destacar que, não houve nenhum menino de 3 e 4 anos a responder que preferia histórias que contenham pessoas como personagens.

Figura 13 - Imagens da quarta pergunta da foto-entrevista às crianças "Preferes ouvir histórias através de livros ou fantoches?"

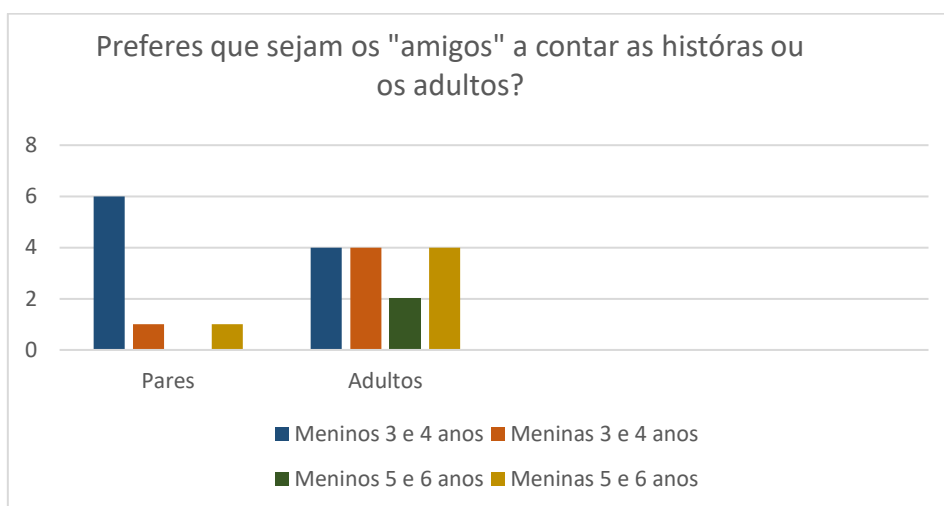


Relativamente à quarta pergunta, "Preferes ouvir histórias através de livros ou de fantoches?", todas as 22 crianças responderam preferir ouvir histórias com recurso a fantoches. Com a unanimidade de respostas, pode verificar-se que o fator lúdico atrai mais os pequenos ouvintes e leitores em formação, que excluem os livros quando confrontados com outras possibilidades mais dinâmicas.

Figura 14 - Imagens da quinta pergunta da foto-entrevista às crianças "preferes que sejam os "amigos" a contar histórias ou os adultos?"



Figura 15 - Gráfico das respostas à pergunta "Preferes que sejam os "amigos" a contar histórias ou os adultos?"



Por fim, na quinta e última pergunta “Preferes que sejam os “amigos” (pares) a contar histórias ou os adultos?”, 14 crianças apontam que preferem ouvir histórias através da leitura do adulto, e 8 crianças elegem os pares como contadores preferenciais desta prática, sendo que o adulto é o contador mais eleito nesta pergunta.

#### 4.5. Discussão dos resultados

Apresentados os resultados obtidos, importa refletir sobre os mesmos, interligando-os através das diferentes técnicas e instrumentos de recolha utilizados, recorrendo à revisão da literatura sobre a problemática identificada.

A partir da análise da entrevista à educadora cooperante e do inquérito por questionário realizados às famílias das crianças do contexto onde decorreu a PPSII, pode concluir-se que a leitura de histórias é uma prática bastante valorizada em JI. A educadora cooperante considera que a leitura de histórias deve ser uma prática regular em sala, ainda que não o fizesse com muita frequência, e apesar de reconhecer a sua

importância. As famílias partilham da mesma opinião, corroborando a ideia de que a leitura é uma “oportunidade única para o seu desenvolvimento, pelo que são de extrema importância as atitudes e a ação da escola perante o livro e a leitura” (Ribeiro & Viana, 2009, p.157). Através da entrevista realizada, a educadora cooperante refere que esta é uma ação que decorre por vezes em sala, como enaltecem Ribeiro e Viana (2009), ao considerar fundamental relação que a escola deve criar com os livros. Ainda que com o tempo tenham surgido novos recursos tecnológicos, o livro é na mesma um suporte muito importante para as aprendizagens. No seguimento desta ideia, a educadora cooperante diz recorrer não só aos livros para contar histórias, mas também o faz por meio de dramatizações e com recurso a instrumentos digitais. Assim, sendo os livros o material mais utilizado no contexto, é possível verificar que existe um reconhecimento quanto à utilização e exploração dos livros aliados a outros recursos, uma vez que os mesmos apresentam “uma intencionalidade educativa, ainda que muitas vezes seja dinamizada como uma componente lúdica, que é fundamental e não pode estar ausente no contacto precoce das crianças com o livro e a leitura” (Silva, 2014, p. 13).

As crianças do grupo que foram entrevistadas, quando questionadas sobre qual o contexto em que preferem ouvir histórias, demonstraram a maior divisão nas respostas, relativamente às restantes perguntas, sendo que quase metade respondeu preferir ouvir em casa e outra metade respondeu preferir ouvir no JI, dando a perceber que esta é uma prática que existe naturalmente tanto no contexto de JI, como no contexto do seio familiar. Quanto à leitura de histórias em casa importa destacar que é crucial que as primeiras leituras junto das famílias estejam interligadas ao prazer, ao bem-estar e à afetividade para que a leitura possa fazer parte das rotinas e para que seja capaz de gerar hábitos quanto à mesma, Viana, Ribeiro e Baptista (2014).

No que diz respeito à escolha das histórias para leitura às crianças, a educadora cooperante opta por escolher o que lê, mas mantém abertura para as sugestões das próprias crianças, e em sala refere que as crianças exploram livremente os livros e que as observa ao fazê-lo, pois assim percebe como se dá esta exploração, e se as crianças sabem utilizar corretamente este recurso. Ainda que as crianças em idade de pré-escolar não saibam ler, “a qualidade e variedade dos materiais é essencial e todo o ambiente educativo deve ter diferentes tipos de suporte que remetam para funções e conteúdos diversos associados à escrita” (Martins et. al, 2020, p. 9). Não só a qualidade, mas a variedade importa, e é dever do educador garantir que as crianças tenham acesso a “livros de histórias, dicionários, livros de culinária, livros temáticos, livros de arte, entre outros, que sejam usados na rotina diária, a que as crianças tenham acesso e possam requisitar regularmente” (p. 9). Por conseguinte, as famílias responderam que a escolha

dos livros que compram/requisitam, passa também por respeitar as suas próprias sugestões, as sugestões das crianças e as sugestões da equipa educativa, o que corrobora a ideia da educadora cooperante ao referir que a relação escola-família está muito presente na prática e nos valores da instituição, e que pode passar por aconselhar/sugerir livros às famílias, se estas assim o necessitarem ou pedirem.

No que concerne ao conteúdo dos livros a adquirir, as famílias nomeiam diferentes fatores, o que pode ser normal, uma vez que a oferta é muita e cada uma considera que as histórias devem conter diferentes aspetos a considerar. Viana, Ribeiro e Baptista (2014) afirmam que os livros apresentam uma grande diversidade, a partir da qual se podem encontrar diferentes géneros como álbuns, coleções de contos, coleções de poesia, livros cujas histórias são adaptações de contos populares ou clássicos entre outros. Ainda para os pequenos leitores em formação, que efetivamente não sabem ler, como é o caso das crianças do grupo, as autoras referem que se podem encontrar livros de imagens, livros-brinquedo, livros interativos, tais como: livros “pop-up”, livros “pull-the-tab”, livros com janelas para abrir e espreitar, entre outros, e que muitos contêm ilustrações sugestivas e são, na maioria das vezes pautados por temáticas ligadas aos animal, às rotinas, aos brinquedos, objetos de casa, alimentos, peças de vestuário, a números e às letras. Por fim, as mesmas autoras concluem que é através destes livros que as crianças exploram e começam por identificar, nomear e a relacionar objetos, e se observarmos as preferências de livros identificadas pelas crianças através da foto-entrevista, embora exista toda uma oferta como referido pelas autoras, a grande maioria diz gostar mais de livros que contenham histórias com animais.

No que diz respeito aos benefícios que a leitura proporciona às crianças, e apesar de tanto a educadora cooperante como as famílias considerarem que é de facto importante que as crianças tenham a possibilidade de ouvir histórias em JI, as características importantes identificadas pelas famílias entre si, variam. A educadora cooperante refere que “a leitura de histórias só traz benefícios. Melhora a comunicação, a interpretação, o vocabulário, desenvolve a criatividade, ajuda a organizar o pensamento; motiva a aprendizagem da leitura e escrita; desenvolve a articulação das palavras, aproxima a criança e o adulto (...)”, e as famílias dividem-se pois consideram que as histórias aumentam o vocabulário; estimulam a concentração; estimulam a criatividade e permitem a aprendizagem de valores e conteúdos. Não podendo considerar nenhuma resposta errada, por todas serem válidas e corretas, podemos verificar que, ao ler uma história às crianças, quando esta prática se torna um hábito, existem todos os benefícios mencionados não só pela educadora como pelas famílias. “O hábito de leitura desenvolve e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a

sensibilidade, provoca a reflexão e cultiva inteligência” (Sobrinho, 2000, p.31). Não conseguir adquirir hábitos de leitura na infância poderá, eventualmente, ter consequências negativas no desenrolar da vida escolar (Sobrinho, 2000). Steinbeck (citado por Sobrinho, 2000, 56 p.37), considera que “é quase impossível ler algo de belo sem sentir vontade de produzir algo belo”; com a leitura de histórias está implícita a aquisição de valores morais, éticos, sociais que “respondem às normas de convivência e respeito e às atitudes de solidariedade e de compromisso com a justiça” (Sobrinho, 2000, p. 37).

A leitura de histórias é também um ato fundamental à área da comunicação e através do qual se aprende muito. A leitura inclui múltiplas características como por exemplo: (I) A abertura de portas para a imaginação e fantasia; (II) A aquisição de conhecimentos relativamente à diversidade cultural; (III) Dar a conhecer os desafios da vida quotidiana e (IV) O processo de aproximação da criança com a leitura escrita (Sobrinho, 2000, p.79).

Com as respostas obtidas na entrevista à educadora e questionário às famílias sobre a importância das histórias numa sala de JI, e sendo a questão de partida, o porquê de as crianças não aderirem às histórias, quando questionadas se queriam escutá-las, ainda que tanto a educadora cooperante como as famílias reconheçam a importância das histórias na vida de uma criança, não reflete necessariamente que este seja um ato recorrente nos dois contextos (JI e Casa).

Como tive a oportunidade de constatar, há crianças que demonstraram não ver este hábito regularmente introduzido nas suas vidas.

Cf nota de campo do dia 13 de novembro de 2023

“Quando eu estava a ler uma história à M.P. e à M.C. a V.L. interrompeu e pediu à M.P. que fosse brincar com ela. Aproveitei para convidá-la a ouvir a história conosco, ao que respondeu “Não! Eu quero ir brincar!” e foi para outra área. Mais tarde perguntei-lhe “Porque é que não quiseste ouvir a história? Não gostas quando a Sara conta histórias? E a mãe e o pai, quando contam, também não gostas?” e a V.L. respondeu “Eles nem contam...”

Cf nota de campo do dia 4 de dezembro de 2023

O D.G. e o I.M. estavam na área da biblioteca a construir uma estrada para os carros com livros, ao observar tal comportamento, dirigi-me a eles e disse que os livros não serviam para esse propósito pois podiam estragar-se, e perguntei se também faziam isso em casa, ao que o D.G. respondeu “Eu não”, tu não o quê? voltei a perguntar. “Eu não tenho livros!”

Como justificado com fundamentação teórica, é importante que as crianças ouçam histórias com regularidade, de forma a fazê-las interessar-se mais por esta prática. Como observei também em sala, não existia um momento diário ou semanalmente definido, para a leitura de histórias, e apesar da educadora cooperante ter respondido que as histórias fazem parte da rotina, ao verificar que tal não acontecia, em conversa informal questioneei-a sobre o porquê de não se estar a dar esta ação, pelo que a educadora me confidenciou que nem sempre o que se planeia ou define se consegue realizar, e que por vezes existem outros aspetos a priorizar. Pode assim concluir-se que, se este fosse um hábito, como tentei introduzir ao longo da minha prática, a adesão seria provavelmente maior.

Cf. Nota de campo do dia 31 de janeiro de 2024

Hoje é o último dia de estágio, e decidi acabar este dia com a leitura da história “Chegou o dia” de Maria João Viegas e Rita Correia, que fala sobre as vivências ao longo dos dias em JI. Descreve que existem dias bons, outros menos bons, mas todos importantes para se crescer. Achei que seria o dia adequado à sua leitura. Pousei o livro na mesa, e quando reunimos no tapete, esqueci-me de o levar. A M.C. retorquiu imediatamente “Sara, o teu livro? Eu quero!”, e deixei que o fosse buscar. Já o F.L. disse “eu não conheço essa história.” E perguntei-lhe “e queres ouvir?”, ao que respondeu que sim.

Com a discussão dos dados obtidos concluída, é ainda possível afirmar-se que as histórias desempenham um papel muito importante numa sala de JI, por todos os benefícios e aprendizagens que as mesmas são capazes de proporcionar. Uma criança que ouve e lê histórias, é uma criança mais feliz, mais capaz, com mais sabedoria, capaz também de criar e de reproduzir por meio do que ouve quando se lhe lê uma história. Este é um ato que pode e deve fazer parte do JI, e o educador pode também sugerir que às famílias que desconheçam o que as histórias possuem de positivo, e que implementem o hábito da leitura em contexto familiar. É natural o gosto das crianças pela leitura, mas tal só se verifica quando o adulto lhes dá a conhecer este vasto mundo de possibilidades.

## 5. COSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

Ao olhar em perspectiva para todo o percurso realizado, não só na PPSI em creche, como na PPSII em jardim de infância, é indiscutível que ambas as experiências contribuíram bastante para a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância. Mas, sendo o processo de formação docente, um processo contínuo, este não acaba aqui, vai apenas agora iniciar. Como refere Costa (2017) os docentes devem atualizar-se por meio de formações/workshops entre outros ao longo da sua carreira pois a formação é “inerente à sua profissão, sendo um item indispensável e de extrema necessidade para o bom desempenho das funções desses profissionais” (p.4). Ser educadora de infância nem sempre foi um sonho meu, ou um objetivo que tenha há muito tempo, foi um desejo que cresceu dentro da prática, e que me suscitou muita curiosidade e interesse em saber mais, em entender melhor e em ser melhor. Considero que só passando pela experiência de uma profissão é que se tem a certeza do caminho a seguir, e ainda que a minha experiência a trabalhar com crianças se tenha iniciado em 2014, e sinto que toda a experiência adquirida até então me tenha dado muita bagagem e conhecimento, por ter vindo a adquirir diversas aprendizagens e formas de estar com todos os profissionais com quem partilhei sala, nunca achei já saber o suficiente, pois nunca ninguém sabe tudo, daí ter apostado na minha formação académica, e nos últimos anos ter feito sempre questão de ir a formações, através de várias entidades e tirar cursos que me ajudassem a inteirar do que de melhor e mais atual se faz e investiga. Agora mais que nunca, com diferentes responsabilidades e outro grau de exigência, pretendo dar continuidade a esta prática, e não deixar de lado a constante sede de saber mais, para ser a melhor educadora possível, competindo unicamente comigo, tentando superar os meus medos e inquietações, construindo uma base de confiança e de saberes sólida que me permita desempenhar este papel da melhor forma.

Voltando à análise do meu percurso nas PSS, foram meses de muita evolução, de muito trabalho, de muita reflexão, em que sinto que desenvolvi inúmeras capacidades cruciais nesta profissão, como a capacidade de adaptar e ajustar o que se prevê e define, a capacidade de lidar com imprevistos e agir de forma tranquila perante os mesmos, a capacidade de reconhecer quando se erra e procurar ser melhor, entre outras. Enquanto educadora-estagiária estabeleci laços fortes com as crianças e adultos, que foram a base para que tudo corresse da melhor forma, e que me permitiram evoluir durante a minha prática educativa. Ao interagir e comunicar com todos os agentes educativos, compreendi melhor que é essencial ouvir, estar atenta e observar, ter abertura para a construção de uma relação baseada na confiança e respeito,

permitindo-me receber sugestões e ideias que possibilitam e facilitam o trabalho em equipa e o alcance de objetivos comuns.

Embora todos os aspetos positivos a realçar, também importa referir que foi um desafio muito grande assumir o papel enquanto educadora em ambos os estágios, pois confrontada com uma realidade já conhecida, cada contexto e cada grupo apresentam os seus desafios, e as dúvidas perante os mesmos fizeram-me duvidar, numa fase inicial, se seria capaz de realizar uma prática satisfatória, que fosse ao encontro dos valores que são para mim essenciais, associando-os ao que era esperado que eu alcançasse. Neste sentido, todos os intervenientes como a orientadora de estágio, educadoras cooperantes como as próprias crianças e famílias, ajudaram-me a manter a motivação e a confiança para superar os momentos menos positivos, permitindo-me gerir as expectativas e a acreditar, superando assim as minhas inseguranças. Foi também fundamental a construção de relações sociais que sustentassem a minha capacitação quanto à adequação da minha prática, que me permitisse planear a minha ação educativa que assentasse na inclusão, necessidades e valorização de todas as crianças, respeitando-as como seres capazes de se expressar e participar. Para que tal fosse possível, tentei sempre olhar para cada criança de forma crítica, refletindo sobre a minha ação, a ação das equipas que estiveram comigo, e a situações que ocorreram ao longo das PPS.

Como proposto, tive a oportunidade de refletir semanalmente sobre a minha prática através de reflexões fundamentadas, onde pensei e repensei sobre estratégias e soluções para os desafios que foram surgindo, e que são, possivelmente, uma amostra dos desafios que terei também em mãos na minha prática profissional futura, tentando adequar a minha postura atual, perspetivando a minha prática futura.

Diria ainda, que refletir tornou-se numa das ações mais recorrentes durante este processo de aprendizagem, não só prático como teórico, ao refletir, sinto que estou a avaliar o que corre como se espera, o que corre menos bem, o que pode ser melhor no futuro, a reflexão é um ato de superior interesse para o educador, que deve procurar sempre ser melhor, e competir consigo mesmo, neste seguimento, Alves, Sanchez e Magalhães (2013), citadas por Botelho (2018), revelam que o estágio deve ser “um momento de constante construção e reflexão, para a busca constante pela melhoria das ações baseadas nas conceções teóricas, que juntamente se fundamentam na prática do profissional” (p.7).

Na minha perspectiva, a construção da profissionalidade passa por tentar executar, refletir, mudar, corrigir e procurar sempre ser melhor. Ao longo do meu percurso acadêmico, e principalmente enquanto estagiária, pude colocar em ação todos os verbos referidos, sempre de forma supervisionada, e isso fez com que aprendesse diariamente através do que foi por mim vivido, o que contribuiu para a consolidação e definição dos meus ideais e valores, não só ao nível profissional, mas também ao nível pessoal.

Reconheço ainda que, como futura docente, e como anteriormente referido, em constante processo formativo, nada daquilo que tem vindo a ser a construção do meu eu, enquanto educadora, possa vir a sofrer alterações, porque somos seres com uma capacidade de ajuste e adaptação grandes, e aquilo que me faz sentido hoje, pode vir a não fazer sentido amanhã. O que irei viver e experienciar, permitir-me-á reajustar a minha ação, se isso passar por me fazer ser melhor educadora de infância, que não está livre de cometer erros, e que nem sempre será excelente em tudo o que fizer. Cury, 2013, corrobora esta mesma ideia ao referir que um educador de excelência é alguém que ao errar, é capaz de, de forma serena permitir-se novamente a aprender.

Ambas as PPS, permitiram-me também aprofundar uma prática investigativa, ao ter que identificar uma problemática sobre a qual tivesse interesse em saber mais. As investigações tiveram temáticas diferentes porque não eram transversais aos dois contextos, o que por um lado me enriquece por ter tido a oportunidade de aprofundar sobre aquilo que identifiquei, sendo que foram observações constatadas de diferentes dimensões. Além disso, tive a oportunidade com as investigações de ter consciência sobre o contributo que me foi possível obter através dos estudos efetuados, sobre a importância de procurar saber mais, e como é que isso me pode ajudar enquanto educadora sempre que me deparar com dúvidas ou inquietações.

Na PPSI, investiguei sobre a influência que os espaços em que as crianças se encontram têm nos seus comportamentos/maneiras de estar, se o ambiente que se faz sentir nesses mesmos espaços contribuem para a tranquilidade ou inquietação das crianças, e em que medida é que isso pode ser alterado/ajustado. Procurei investigar sobre as perspectivas das crianças e famílias relativamente à temática identificada, se a educadora cooperante da PPSI sentia o mesmo que eu havia observado, e se as famílias consideravam que o mesmo acontecia dentro do contexto casa/externo, reconhecendo estes diferentes agentes educativos como essenciais, na obtenção de resultados, cuja colaboração e contributos se revelaram imprescindíveis para que levasse a investigação até ao fim.

Já na PPSII, com melhor noção sobre em que é que consistia uma investigação, apostei desde início numa aproximação às famílias, mostrando abertura para receber as suas sugestões, procurando trazê-las mais a participar de forma a incluí-las, para que fosse possível estabelecer uma relação afetiva e de confiança com as mesmas, o que fortaleceu ainda mais a relação estabelecida com as crianças.

No decorrer da prática que desenvolvi, considero terem existido aspetos muito positivos e outros menos bons, que ao longo das semanas procurei melhorar. Na minha ação educativa sinto ainda que deva melhorar futuramente, a amplitude das minhas observações e da dedicação ao grande grupo, por sentir que ainda tenho dificuldades em fazê-lo, sendo-me mais fácil focar nas crianças em termos individuais. Ainda assim, fui o mais inclusiva possível, em ambos os contextos, aceitando as crianças e respeitando as particularidades inerentes aos seus seres, e consegui ter um papel importante, de referência, capaz de transmitir confiança, segurança e respeito por cada uma. Nas planificações que elaborei, nunca me esqueci de ter em conta os objetivos para o grupo e individuais, para que as atividades propostas conseguissem dar resposta a todos de igual modo.

Enquanto futura educadora pretendo centrar a minha prática numa pedagogia participativa e inclusiva, que seja capaz de respeitar todas as crianças e proporcionar a efetividade dos seus direitos, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada uma, assumindo um papel de observação ativa, que orientará o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, através de uma escuta ativa. Pretendo ainda proporcionar muitos momentos em volta do brincar, reconhecendo esta prática como promotora de aprendizagens, no exterior, repleto de desafios e potenciador de inúmeras brincadeiras e experiências sociais, sem esquecer também de levar a sala para fora das quatro paredes, potenciando a exploração da natureza, reforçando a ligação à mesma, por tudo o que de bom traz consigo. Ainda relativamente ao ambiente educativo, pretendo construir um ambiente conjuntamente com as crianças, que faça sentido para elas, que responda às suas necessidades e interesses, trazendo as famílias para o mesmo, sempre que assim o quiserem, convidando-as também a participar no processo de desenvolvimento dos educados, com atividades e convívios capazes de criar laços de afetividade e confiança entre todos, reconhecendo as famílias como principais parceiras.

6. CONSIDERAÇÕES  
FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Quase terminado o meu percurso acadêmico, que me fez evoluir e crescer enquanto futura docente, é fundamental destacar aprendizagens e vivências que influenciaram a minha identidade pessoal e profissional.

Sem o conhecimento teórico adquirido até aqui, não seria possível sentir-me preparada para exercer funções como educadora de infância, mas é na prática que sinto que mais aprendi, com os desafios diários e constantes com que me deparei, que me puseram à prova, e que me mostraram que por muito que se saiba, e por muito conhecimento que se tenha, se não existe a capacidade de gerir as exigências que esta profissão acarreta, no terreno, não se consegue ser um bom profissional. A prática pedagógica foi sem dúvida o que me fez crescer mais, e mais rapidamente. Ainda que já tivesse uma ideia do tipo de educadora que queria ser, as PPS ajudaram-me a consolidar essa vontade, que quer acima de tudo ser uma base sólida de afetividade e de segurança, em quem as crianças poderão recorrer para tudo o que desejarem e precisarem, em parceria, sempre, com as famílias.

Hoje, consigo afirmar, que após dois estágios nas duas valências de educação de infância, me sinto preparada para pôr em prática tudo o que ambiciono, para pôr em prática todo o conhecimento adquirido e para me posicionar perante as diferentes dimensões da área da educação. Importa referir que as crianças, famílias e equipas educativas que me acompanharam contribuíram em muito para o meu crescimento, e foram extremamente colaborativas sempre que precisei. Também a supervisora de estágio me encaminhou sempre numa direção que me permitiu crescer e evoluir, motivando-me semanalmente a tentar melhorar e a reforçar aquilo que já havia de positivo.

No que diz respeito ao tema da minha investigação, área pela qual eu nunca nutri muita simpatia, mas quando a temática da investigação surge de alguma coisa que queremos mesmo saber mais, tudo flui, e torna-se mais prazeroso. Foi muito importante para mim perceber a importância da observação, de investigar e de desenvolver. Todo este processo mostrou-me a importância de estudar, de saber, de ter conhecimento sobre, de evoluir e de nunca estagnar, pois nunca ninguém sabe tudo, e deste modo concluo estas considerações finais com a certeza de que o meu processo formativo, que tanto me orgulha e satisfaz terá continuidade durante a minha prática enquanto educadora de infância, que irá servir para saciar a curiosidade das crianças e conseqüentemente aprender com elas, a ir em busca de respostas, e por certo que irei progredir tanto, como espero que as crianças se desenvolvam e aprendam junto de mim.

## REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Alves, M.G. & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Caparica: Universidade Nova de Lisboa, FCT/UIED.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Editorial Teorema.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). (2011). *Carta dos Princípios para uma Ética Profissional*.
- Argêncio, S., (2018). "Valorizamos e ouvimos as crianças pequenas?" Representações sociais de educadoras de infância e auxiliares de uma creche. In S. Torres (Ed.), *Educação e práticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos*. (pp. 469-529). CIED.
- Borrvalho, A., Fialho, I., & Cid, M. (2010). A triangulação sustentada de dados como condição fundamental para a investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 53-69.
- Botelho, T. A. S. (2018). Formação docente: Importância do estágio na relação teoria e prática e na construção da identidade. In *Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/Encontro do Profeduc e Profletras/Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul*, 1(1).
- CartaCapital (2016). Uma história sobre como surgem as histórias. Consultado a 28 de maio de 2021, em <https://www.cartacapital.com.br/cultura/uma-historia-sobrecomo-surgem-historias/>
- Carvalho, C., & PORTUGAL, G. (2017). *Avaliação em creche: crechendo com qualidade*. Porto Editora.
- Castro, E.F. (2017). *A importância da literatura para o desenvolvimento da criança [Trabalho para obtenção de Licenciatura]*. Universidade Estadual do Acaraú.
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L., & Azevedo, H. (julho-setembro de 2012). A Leitura de Histórias: Qualidade das Interações entre Pais e Filhos. *Revista Diversidades*, 16-19.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Sextante.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2017). "Já podemos ir brincar?" - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In I. Cortesão et al (Eds.), *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança* (pp. 445-455). ESEPF.
- Folque, M. A. (2006). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.

- Garcia, S. (2010). O diário de turma na vida de um grupo de jardim de infância. Escola Moderna, 36(5ª série).
- Halcomb, E. J., & Hickman, L. (2015). Mixed methods research.
- Hohmann, M & Weikart, D. P. (2001). Educar a Criança (6ª ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- MAINARDES, R. (s.d.) A arte de contar histórias: uma estratégia para a formação de leitores. p. 3.
- Manzano, M. G. (1988). A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor. Porto Editora.
- Marchão, A.J. (2013, junho). O lugar dos livros no jardim de infância. *Aprende*, 25-34
- Mata, L. (2008). A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância.: DGIDC.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-64.
- Mendes, T. (2015, set/dez). Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. *Textura*, 17(35), 140-150.
- Portugal, G. (1998). Crianças, famílias e creche – Uma abordagem ecológica da Adaptação do bebé à Creche. Porto: Porto editora.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2009). Como fazer dos meus filhos leitores? Ler para Crescer. Lisboa: Gulbenkian - Casa da Leitura.
- Ribeiro, I., & Viana, L., F. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projetos para promover a leitura. Edições Almedina.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: A eloquência das ausências. In L. Guedes (Org.), *A escola e os actores* (pp. 133-152). Centro de Formação Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Santana, A.L. (s.d.). Contadores de Histórias. Consultado em 20 de maio de 2021, em <https://www.infoescola.com/curiosidades/contadores-de-historias/>
- Santos, M. M. (2010). Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família - um projeto de intervenção. Trabalho de projeto de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Obtido em outubro de 2017, de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1076>
- Sequeira, M. (2000). Formar leitores - O contributo da biblioteca escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, P. (2007). O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania. In M. Miguéns (Ed.), *Actas do Seminário Escola, Família, Comunidade* (pp. 115-140). Conselho Nacional de Educação.

- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013, 3 a 5 de novembro). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.
- Silva, D. L. S. P. A. (2014). Dinamização da hora do conto: recursos e estratégias. [Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Sobrinho, J. G. (2000). A criança e o livro: a aventura de ler. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011a). CNE – Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos. Diário da República, 2.ª série – N.º 79.
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias in Lucia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset (orgs.). Pesquisaintervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: *Trarepa/FAPERJ*, 387-408.
- Tomás, C. (2011). Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2011). A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. In M. Mager, V. R. Muller, E. Silvestre & A. J. Morelli (Ed.), Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados (pp. 251 – 268). Maringá.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

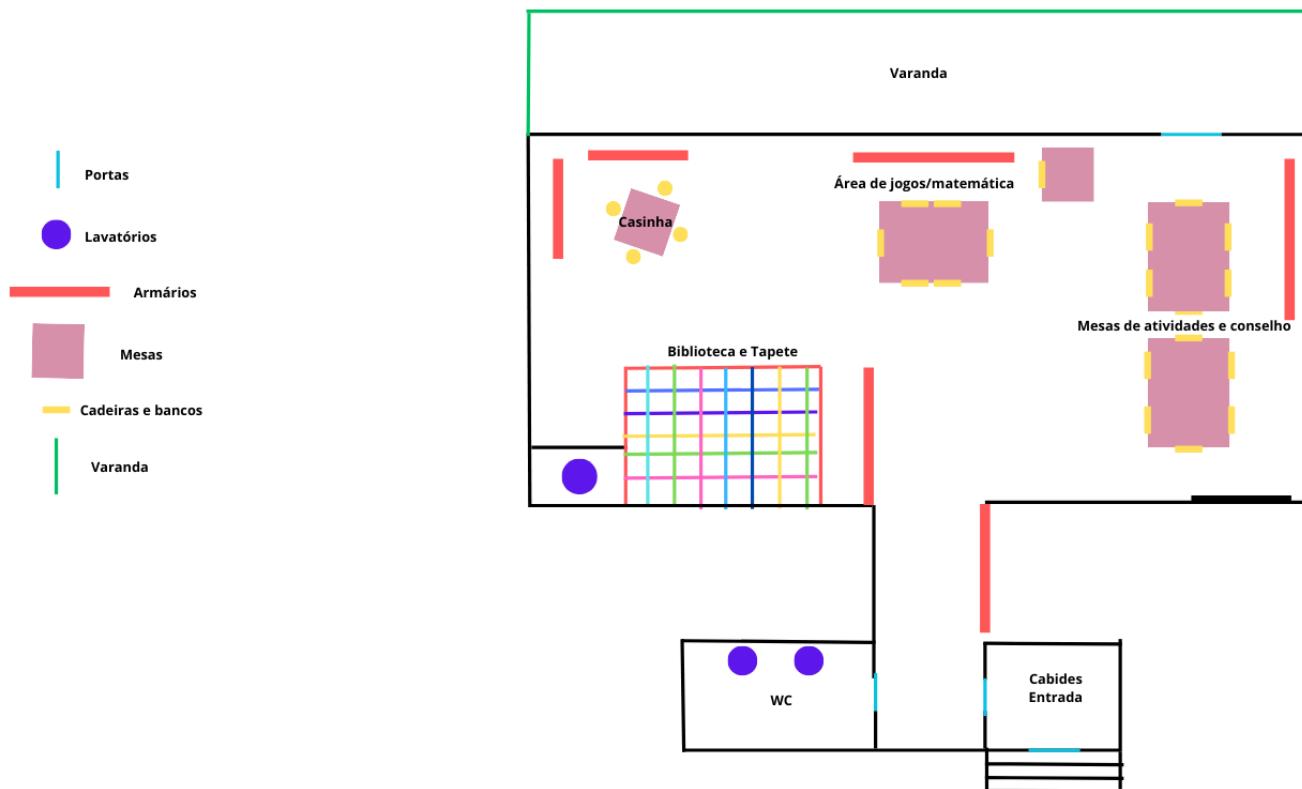
ANEXO A - PORTEFÓLIO DA  
PRÁTICA SUPERVISIONADA II  
(Documento à parte)

| ' ' | | ' ' |

ANEXO B -  
Planta da sala

| | ' ' | | ' ' |

Figura 16 - Planta da sala



ANEXO C -  
Carta de  
apresentação  
às famílias

| ' ' | | ' ' |

# Olá famílias!



O meu nome é Sara Oliveira, tenho 35 anos e sou natural de Cascais. Após alguns anos na área da educação como técnica de ação educativa decidi voltar a estudar para poder saber e aprender mais, e estou neste momento na reta final do Mestrado em Educação Pré Escolar, pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

Encontro-me a estagiar na sala das [redacted] desde o dia 02 de outubro de 2023, até ao dia 31 de janeiro de 2024.

Deste modo, irei desenvolver um conjunto de propostas socioeducativas com as vossas crianças no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II.

No decorrer da minha intervenção irei acompanhar as crianças nas suas rotinas, e pretendo também contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagens, através de experiências enriquecedoras. Esta será uma intervenção realizada em conjunto com a equipa pedagógica de acordo com as metodologias e dinâmicas utilizadas neste contexto, indo ao encontro das necessidades das crianças.

Encontro-me totalmente disponível para as crianças e famílias, bem como para esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir no decorrer do meu estágio.

Espero poder contar com o vosso apoio durante o meu percurso, e tenho a certeza que este me trará inúmeras aprendizagens bem como momentos de felicidade junto das crianças.

ANEXO D -  
Consentimento informado  
Captura de imagens

| | ' ' | | ' ' |



ANEXO E -  
Roteiro ético e  
metodológico

| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Prática Profissional Supervisionada I	Carta de princípios para uma ética profissional (APEI, 2011)
<p><b>1. Objetivos do trabalho</b></p>	<p>No início da Prática Profissional Supervisionada II, no respetivo contexto socioeducativo, houve a necessidade de me apresentar à comunidade educativa, ou seja, aos atores sociais. No que diz respeito à equipa educativa da sala e da organização socioeducativa, apresentei-me por meio de conversas informais que privilegiei em diversos momentos, através das quais justifiquei a minha presença, as minhas escolhas e motivações e objetivos. Relativamente às crianças, apresentei-me no primeiro dia, num momento em grande grupo proporcionado pela educadora cooperante, e ao longo da prática, dei-me a conhecer, tentando sempre transmitir confiança, segurança e respeito aos mesmos e mostrando-me sempre disponível.</p> <p>Quanto às famílias, optei por colocar uma breve apresentação à entrada da sala, na qual explicitiei os objetivos da minha presença na sala. Além disso, abordei as famílias no momento de acolhimento, apresentando-me enquanto estagiária. Na reunião de início de ano letivo, fiz questão de estar presente e aproveitei esse momento para fazer uma breve apresentação oral sobre mim e por dar o consentimento informado para a recolha de dados, para que as famílias tivessem conhecimento e pudessem assinar. Considero que no presente contexto, demonstrei preocupação em promover</p>	<p>- Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega. - Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis. - Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade. (APEI, 2011. p.2)</p> <p>- Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva. (APEI, 2011. p.2)</p> <p>- Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais. (APEI, 2011. p.2)</p> <p>- Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e</p>

	<p>uma ética democrática, na qual consultei todos os atores sociais, dando informações e oportunidade para me questionarem, sempre que necessário. No que diz respeito à investigação que implementei na prática da PPS II, esta trata-se de um estudo de caso, tendo como problemática “A importância das histórias numa sala de jardim de infância”.</p> <p>No fim da elaboração do relatório, pretendo enviar o mesmo à instituição para que o possam fazer chegar também às famílias do grupo de crianças, alvo da investigação.</p>	<p>colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo. (APEI, 2011. p.2)</p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (APEI, 2011. p.1)</p> <p>“- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (APEI, 2011. p.1)</p> <p>“- Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (APEI, 2011. p.1)</p>
--	--	---

<p><b>1. Custos e benefícios</b></p>	<p>Os objetivos da investigação poderão beneficiar as crianças ou resultar em possíveis danos ou custos, resultantes do processo investigativo (Tomás, 2011). O benefício principal desta investigação prende-se com a perceção das perspetivas da educadora cooperante e das famílias do grupo acerca da importância das histórias numa sala de jardim de infância, possibilitando a consciencialização acerca desta temática, com contributos para todos os envolvidos – crianças, famílias e equipa educativa. Este estudo permitirá ainda a todos os envolvidos ter uma voz ativa, expondo com clareza quais as suas conceções e perceções sobre o mesmo. Quanto aos custos associados a esta investigação, considero não existirem riscos na participação quer das famílias, quer da equipa educativa, uma vez que, também, a sua privacidade não será afetada.</p>	<p>- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance. (APEI, 2011. p.1)</p> <p>- Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade. (APEI, 2011. p.1)</p> <p>“- Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (APEI, 2011. p.1)</p>
<p><b>2. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>	<p>No que concerne ao respeito à privacidade e confidencialidade, Tomás (2011) refere que “Estas questões deverão ser 100 sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas.” (p.161).</p>	<p>- Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional. (APEI, 2011. p.1)</p> <p>- Manter sigilo relativamente às informações sobre a</p>

	<p>Este pressuposto foi por mim garantido, quando, nos registos da PPSII, como notas de campo, reflexões e no próprio relatório, optei por identificar as crianças através das iniciais dos seus nomes e apelidos; (...) A M.C. começou a chorar sem entender o que justificava aquela reação do M.L. (NC 02/10). Também a identidade das famílias foi protegida, fazendo apenas referência ao seu grau de parentesco relativamente às crianças; (...) Nesta manhã a mãe do F.L. ao chegar à sala trazia 3 livros na mão (NC 06/10). Quanto à equipa educativa, fui sempre fazendo referência à educadora como educadora cooperante e à auxiliar, também através desta designação, apenas qualitativa sem nomear os seus respetivos nomes, ainda que as crianças, famílias e entre equipa, exista este trato, a partir do seu nome próprio.</p> <p>Nos registos fotográficos que recolhi, certifiquei-me sempre que as caras das crianças eram ocultadas, bem como a identificação da instituição que consta nos seus bibes. Por fim, no questionário que realizei às famílias, informei na fase inicial do mesmo, que este seria confidencial, e que posteriormente a análise de dados bem como no seu tratamento seria sempre mantido o anonimato.</p>	<p>família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança). (APEI, 2011. p.2)</p> <p>- Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade. (APEI, 2011. p.2)</p>
--	--	--

<p><b>1. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>	<p>Todas as crianças têm as suas características pessoais, fazendo delas sujeitos únicos, e com possibilidades de estudo significativas. Ainda assim, decidi apenas algumas fariam parte da investigação, uma vez que me debrucei as suas preferências quanto ao tipo de história a que dão preferência, em que altura é que as preferem ouvir; em que espaço e qual o modo (através do livro, fantoches, entre outros), e achei por bem incluir todas as crianças do grupo, diferentes idades e fases de desenvolvimento, de modo a obter resultados mais concretos, tentando perceber se as suas escolhas eram influenciadas por estes fatores.</p>	<p>- Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional. (APEI, 2011. p.1)</p> <p>- Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma. (APEI, 2011. p.1)</p>
<p><b>2. Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação</b></p>	<p>No que se refere à planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação informei sempre a equipa educativa da sala do desenrolar da investigação e discuti/partilhei sempre dúvidas e questões e sobretudo planeei sempre as propostas educativas em conjunto com a educadora cooperante. No decorrer do estágio questioneei e observei as crianças sobre os seus interesses de forma a surgir novas propostas educativas que respeitavam os seus interesses,</p>	<p>- Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional. (APEI, 2011. p.1)</p>

	<p>incluindo-as assim no planeamento da ação.</p> <p>Para os objetivos de investigação, defini três, sendo estes: (i) Conhecer a perspetiva da educadora cooperante relativamente à importância que têm as histórias numa sala de jardim de infância; (ii) Analisar a perspetiva das famílias do grupo no que concerne à importância que as histórias possam ter na vida das crianças; (iii) Analisar a importância das histórias; (iv) - Analisar as preferências das crianças quanto ao tipo e método de histórias;</p> <p>No que diz respeito à investigação informei sempre as crianças, uma vez que promovi diversas propostas educativas com base no estudo e expliquei-as sempre ao grupo e dei sempre espaço para ouvi-las durante toda a prática. No que concerne às famílias, foi registado diariamente no plano do dia (exposto à porta da sala) o que ia sendo feito, e as famílias deram muitas vezes o feedback do que achavam, bem como do que era partilhado pelas crianças em casa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance. (APEI, 2011. p.1)</li> <li>- Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras. (APEI, 2011. p.2)</li> <li>- Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega. - Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis. - Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade. (APEI, 2011. p.2)</li> </ul>
<p><b>3. Consentimento informado</b></p>	<p>O contacto das famílias foi sempre privilegiado, embora nem sempre conseguisse cruzar-me com todas as famílias. Deste modo, foi na reunião de pais, logo no início do ano, consegui falar com cada uma, e explicar que era necessário o seu consentimento, para que pudesse tirar fotografias e pudesse fazer</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional. (APEI, 2011. p.1)</li> <li>- Manter sigilo relativamente às informações sobre a</li> </ul>

	<p>registos, complementares à investigação e prática. Deixei claro que caso não existisse o consentimento da sua parte, em nada mudaria ou afetaria nem a relação nem a minha ação para com o grupo. Para com a família da criança com que elaborei o portefólio, informei inicialmente, conversando com a mesma, quais seriam os objetivos do mesmo, e após esclarecer os pontos que iriam ser trabalhados e após explicar que gostaria que também pudessem participar, pedi que assinassem o consentimento informado, autorizando a recolha de dados da criança.</p> <p>Também para com as crianças, respeitei as suas vontades e direitos, questionando sempre as mesmas se poderia captar fotografias, antes de o fazer, uma vez que este é um grupo que se expressa bem oralmente, e que se sabe posicionar, caso não existisse o assentimento da sua parte.</p>	<p>família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança). (APEI, 2011. p.2)</p> <p>- Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade. (APEI, 2011. p.2)</p>
<p><b>4. Uso e relato das conclusões</b></p>	<p>A conclusão final ainda não está realizada, ainda que tenha feito parte das minhas preocupações e prioridades, que a equipa educativa tivesse um feedback do que tenho vindo a fazer até então. Todas as fases da minha prática e investigação foram partilhadas com a educadora cooperante, tanto em conversas informais, bem como via email, pois entendo que a mesma deve estar a par deste processo, e tem também sido uma ajuda crucial.</p>	<p>- Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade. (APEI, 2011. p.2)</p>

	<p>Como refere Tomás (2011) “no momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma.” (p.164).</p>	
<p><b>5. Possível impacto nas crianças, nas famílias e equipa</b></p>	<p>Creio que durante a minha prática se deu um impacto positivo não só para com o grupo de crianças mas também para com a equipa educativa, uma vez que tentei sempre responder aos seus interesses e necessidades, e tentei ajudar naquilo que me era possível e pedido.</p> <p>Para além disso, pude observar uma evolução relativamente às aprendizagens adquiridas pelas crianças. Considero que a nível da comunicação, o grupo tornou-se mais participativo e interessado, demonstrando também interesse no que toca à vontade de estabelecer o contacto com o outro. Quando à equipa educativa, penso que esta tenha sido uma aprendizagem conjunta, na medida em que foi criada uma relação positiva e de proximidade em que partilhávamos questões e dúvidas. Do feedback dado pelas famílias ao longo do estágio, posso depreender que também este teve um impacto positivo nas mesmas</p>	<p>- Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto - Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance. (APEI,2011. p.1)</p> <p>- Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma. (APEI,2011. p.1)</p> <p>- Promover a aprendizagem e a</p>

		<p>socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade. (APEI,2011. p.1)</p> <p>- Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo. (APEI, 2011. p.2)</p> <p>- Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras. (APEI, 2011. p.2)</p> <p>- Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega. (APEI, 2011. p.2)</p>
<p><b>6. Informação às crianças e adultos envolvidos</b></p>	<p>Uma comunicação aberta e clara é crucial e a base para que se consiga criar uma relação de confiança com todos os envolvidos. Neste sentido desde o primeiro dia, fui sempre informando as crianças de quais seriam as minhas propostas, tirando partido do facto de já todas verbalizarem e conseguirem entender aquilo que lhes é dito. Senti sempre que aceitavam bem e</p>	<p>- Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional. (APEI, 2011. p.1)</p> <p>- Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a</p>

	<p>ficavam entusiasmadas, porque tentei sempre ir ao encontro dos seus interesses, otimizando assim o trabalho feito ao longo das semanas.</p> <p>Tanto para com a equipa educativa como para com as famílias, fui partilhando através de conversas informais e registos fotográficos o que foi acontecendo, pedido e obtendo feedback de ambas as partes. Sempre estive recetiva a eventuais mudanças, caso existisse alguma discordância para com as minhas intenções para com o grupo, mostrando que nada era estanque e poderiam surgir alterações nesse sentido, estendendo aquilo a que me propus, às vontades de todos.</p>	<p>integridade da criança). (APEI, 2011. p.2)</p> <p>- Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade. (APEI, 2011. p.2)</p>
<p><b>7. Tratamento de dados</b></p>	<p>Uma vez que a presente investigação corresponde a uma abordagem qualitativa e quantitativa, para tratar os dados procedi a uma análise de conteúdo rigorosa através de uma árvore categorial da entrevista à educadora cooperante, e a uma análise criteriosa ao questionário feito às famílias.</p> <p>O’Kane (2005) citado por Tomás (2011) defende que “Todo o processo de investigação deve ser transparente” (p. 167). Compromisso com a equipa de trabalho e famílias: “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p> <p>O tratamento de dados é feito sempre de forma a garantir a confidencialidade e privacidade de cada participante. Desta forma, as</p>	<p>- Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros. (APEI, 2011. p.2)</p> <p>- Assumir a sua profissão procurando uma articulação dialógica entre o eu pessoal e o eu profissional.</p> <p>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2).</p>

	notas de campo realizadas por mim no decorrer desta prática só são disponibilizadas, na íntegra, à orientadora de estágio e à educadora cooperante.	
--	---	--

ANEXO F -  
Guião da entrevista à  
educadora cooperante

| ' ' | ' ' |

## Guião de Entrevista

**Destinatárias:** Educadora cooperante (PPSII 2023/2024)

**Objetivo:**

— Caracterizar as conceções da educadora de infância sobre a relação importância das histórias numa sala de jardim de infância;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p><b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPSII.</p> <p>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para a realização da entrevista por escrito, via e-mail.</p> <p>- Solicitar o envio das respostas pela mesma via.</p>	
<p><b>B.</b> Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a</li> </ul>	<p>B1. Qual a sua formação?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p> <p>B3. Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E na atualidade?</p> <p>B4. Iniciou a prática profissional em que valência? Creche ou Jardim de Infância?</p> <p>B5. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B6. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</p>	

		B7. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?	
<b>C. Abordagem Pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar o modelo pedagógico/princípios pedagógicos adotados pelo/a educador/a e a sua relação com as histórias</li> </ul>	C1. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Se não, porquê?	
<b>D. Relação com as Famílias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer as concepções das/os educadoras/es sobre as famílias</li> </ul>	D1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização socioeducativa?	
<b>E. Relação entre concepções e prática pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caracterizar a relação entre as concepções sobre a presença das histórias em jardim de infância</li> </ul>	<p>E1. Lê histórias às crianças? De que forma?</p> <p>E2. Observa as crianças enquanto exploram os livros? Porquê?</p> <p>E3. Regista essas observações? Como? O que faz com esses registos?</p>	
<b>F. Concepções sobre as histórias como parte integrante de uma sala de jardim de infância</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caracterizar a importância das histórias em jardim de infância</li> </ul>	<p>F1. Considera importante a leitura de histórias em jardim de infância?</p> <p>F2. Que benefícios considera existir com a leitura de histórias?</p>	

		F3. Faz parte da rotina de sala, a leitura de histórias? Se sim, porquê? / se não, porquê?	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</li> <li>- Obrigada pela sua disponibilidade</li> </ul>	

ANEXO H -  
Transcrição da entrevista  
à educadora cooperante

| " | | " |

B1. Sou educadora de infância, tirei uma Licenciatura em Educação Básica e um Mestrado em educação Pré-escolar.

B2. Desde setembro de 2013, há 10 anos. Este é o 11º ano.

B3. Bem, no início tive de me encontrar enquanto educadora! Eu já trabalhava desde os 19 anos como auxiliar (9 anos como auxiliar), por isso já tinha muita noção de algumas coisas... No entanto, lidar com as famílias foi extremamente desafiante! Temos de estar muito seguros daquilo em que acreditamos e da forma como o fazemos, para conseguirmos conquistar as famílias e fazer um verdadeiro trabalho de equipa.

B4. Creche, numa sala de 2 anos e depois dei continuidade ao grupo até aos 5 anos.

B5. Quando terminei o secundário, fui trabalhar como auxiliar num infantário (CSP São Domingos de Rana) Para fazer uma substituição de 6 meses. Depois fiz uma formação de massagista e trabalhei durante 1 ano como massagista de reabilitação numa clínica de osteopatia. Depois entrei para a ABLA como auxiliar no ATL, em salas de pré-escolar e creche. Também fui coordenadora de AEC's na escola Afonso do Paço e só depois é que fiz a minha formação de educadora, na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e comecei a trabalhar como educadora.

B6. O meu percurso nesta instituição começou quando eu tinha 13 anos! Comecei a fazer voluntariado nos meses das minhas férias e descobri que até gostava de trabalhar com crianças! Fui seguindo o meu percurso escolar e nas férias fazia voluntariado aqui, para ajudar nas colónias de férias. Depois entrei como auxiliar quando houve oportunidade, depois mais tarde propuseram que fosse coordenadora da AEC's pois reconheceram em mim capacidades para isso. Depois, quando decidi deixar as AEC's e regressar para a minha função de auxiliar, a diretora desafiou-me a ir estudar e voltar como educadora e assim foi.

B7. Sim!

2020/21; curso de formação na fundação Brazelton Gomes Pedro – Modelo TouchPoints

Formação da plataforma Educar Melhor em Cascais: Grupo de trabalho Educação inclusiva e partilha de práticas educativas I.

2021/22 Formação da plataforma Educar Melhor em Cascais: Grupo de trabalho Educação inclusiva e partilha de práticas educativas II.

No ano de 2022/23 não fiz formação porque estive de baixa de risco clínico na gravidez e licença parental.

C1. Sim, na ABLA funcionamos com os modelos do MEM e TouchPoints. O MEM é um modelo de aprendizagem cooperada, que dá liberdade às crianças de aprenderem de acordo com os seus interesses e ao seu ritmo, ensinando-os a avaliar e adaptar as atividades consoante os seus interesses, vontades e necessidades, enquanto o fazem em cooperação com o conjunto de pares que é fundamental para o seu desenvolvimento social! O Modelo TouchPoints ressalva a importância da família na vida das crianças! Os pais têm um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, daí a importância de trabalhar em parceria.

D1. As famílias estão envolvidas ativamente na nossa instituição. Em primeiro lugar, para realizar o projeto curricular, as famílias dão sugestões e ideias de atividades que as crianças podem realizar na escola, com a sua participação, ou sem participação das famílias. Depois, o nosso projeto é apresentado e aprovado pelas famílias.

Fazemos questão de ir dando um retorno semanal ou quinzenal sobre as aprendizagens e atividades realizadas em contexto escolar, de forma que as famílias possam ir acompanhando e reforçando as aprendizagens em casa.

Temos 3 momentos de reuniões de pais, sendo que um dos momentos é individual.

Os pais são convidados a trazer para a sala atividades ou projetos para realizarmos em conjunto (este ano já tivemos a participação de 4 famílias e temos mais duas famílias marcadas para o mês de março).

Os momentos de celebração da nossa escola incluem sempre as famílias! Luta contra a pobreza; direitos das crianças; Natal; Dia do Pai, Páscoa, Dia da Mãe; Dia da Família; aniversários, etc.

E1. Sim, costumamos contar histórias, normalmente usando o livro, mas também usamos formas digitais visuais ou auditivas. Por vezes contamos histórias com dramatizações.

E2. Temos momentos em que as crianças usam os livros livremente, sem qualquer intervenção do adulto (a menos que seja requerida) e temos momentos onde observamos a sua exploração, de forma a percebermos como utilizam os livros, se os usam corretamente, se seguem a leitura apontando as letras, ainda que não saibam ler; se sabem contar uma história com uso das imagens, etc.

E3. Registo normalmente na aplicação da Educabiz onde só a educadora tem acesso e posteriormente é incluído na avaliação.

F1. Sim, mas não só no jardim de infância, também em casa diariamente.

F2. A leitura de histórias só traz benefícios. Melhora a comunicação, a interpretação, o vocabulário, desenvolve a criatividade, ajuda a organizar o pensamento; motiva a aprendizagem da leitura e escrita; desenvolve a articulação das palavras, aproxima a criança e o adulto, etc.

F3. Sim, por todos os motivos acima referidos.

ANEXO H -  
Guião do questionário  
por inquérito às famílias

| ' ' | | ' ' |

# Inquérito por questionário aos pais, sobre a importância das histórias na vida das crianças

Sou aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa e, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada - Módulo II, estou a realizar inquéritos por questionário destinado aos pais da Sala onde me encontro a estagiar, e tem como principais objetivos:

- Caracterizar as suas conceções acerca da leitura de histórias em jardim de infância;
- Compreender o lugar da leitura de histórias na rotina das crianças em casa;
- Conhecer a importância atribuída à leitura de histórias nos diferentes contextos Jardim de infância/casa.

Para o esclarecimento de alguma dúvida, pode contactar via e-mail para:  
Sara Oliveira - 2022339@alunos.eselx.ipl.pt

## Consentimento informado

Este inquérito garante a total confidencialidade e anonimato no que concerne aos dados fornecidos.

Neste sentido, pretende responder a este inquérito?

Sim  
Não

# Inquérito por questionário sobre a importância que as histórias na vida das crianças

## 1. Definição do perfil do inquirido

### 1.1. Género\*

Feminino  
Masculino  
Outro  
Prefiro não responder

### 1.2. Quais as suas habilitações? \*

Ensino secundário  
Licenciatura  
Mestrado  
Doutoramento  
Pós-graduação  
Outra

## 2. Perspetivas sobre a leitura de histórias em jardim de infância

### 2.1. Considera ser importante a leitura de histórias para crianças dos 3 aos 6 anos?

Sim  
Não

### 2.2. Se respondeu sim na questão interior, porquê?

Aumenta o vocabulário  
Estimula a concentração  
Estimula a criatividade

Permite à criança identificar situações na história que sejam semelhantes ao seu cotidiano

Outra:

2.3. Considera importante que, em jardim de infância que as crianças ouçam histórias com frequência?

Sim

Não

2.4. Quando a criança ouve uma história no jardim de infância, partilha em casa?

Sim

Não

### 3. Perspetivas sobre a leitura de histórias em casa

3.1. Tem o hábito de comprar/requisitar histórias?

Sim

Não

3.2. Dentro da rotina em casa, existe um momento específico para a leitura de histórias?

Sim

Não

3.3. Se respondeu não na questão anterior, como gere o conto de histórias?

Conto histórias quando a criança pedem

Conto histórias quando quero abordar uma temática específica

Conto histórias para passar o tempo

Conto histórias para adormecer

Outra:

3.4. As histórias que lê à criança, normalmente, tem alguma intenção?

Sim

Não

3.5. Como gere a escolha das histórias que lê?

Apenas leio histórias sugeridas pela criança

Apenas leio histórias sugeridas por mim ou pela equipa educativa de sala

Tanto leio histórias sugeridas por mim, pela equipa como pela criança

Outra:

3.5. Se respondeu que sim na pergunta anterior, qual é o critério quando compra uma história?

A mensagem que a história transmite

Ilustrações aliciantes

Porque identifica algum interesse da criança na história

Outro

Agradeço a sua participação neste inquérito

ANEXO I -  
Guião da  
foto-entrevista  
às crianças

| ' ' | | ' ' |

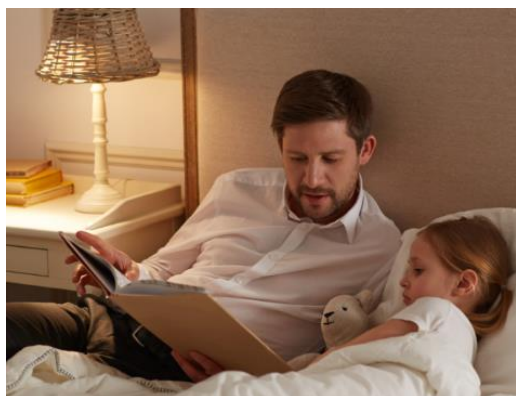
## Anexo I – Guião da foto entrevista efetuada às crianças

Perguntas para Foto – entrevista às crianças:

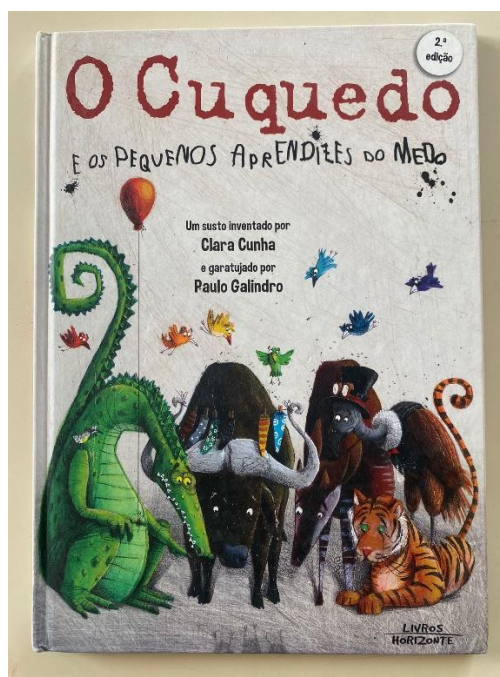
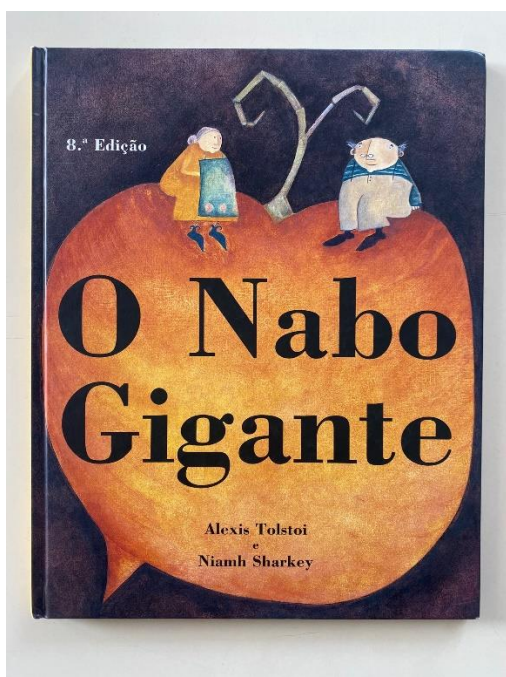
1. Gostas de ouvir histórias?



2. Preferes ouvir histórias em casa ou no jardim de infância?



3. Gostas mais de histórias sobre animais ou pessoas?



4. Preferes livros ou fantoches?



5. Preferes que sejam “os amigos” (pares) ou os adultos a contar histórias?

