O VALOR DOS LIVROS E A "HORA DO CONTO" NO JARDIM DE INFÂNCIA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS SOBRE ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DA LEITURA

Raquel Damião

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

2023-2024

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

O VALOR DOS LIVROS E A "HORA DO CONTO" NO JARDIM DE INFÂNCIA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS SOBRE ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DA LEITURA

Raquel Damião

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

Orientadora: Prof.ª Doutora Carina Rodrigues

Júri
Presidente: Prof.ª Doutora Patrícia Ferreira
Arguente: Prof.ª Doutora Antónia Estrela
Orientador: Prof.ª Doutora Carina Rodrigues

2023-2024

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pela confiança, amor, cuidado e, acima de tudo, por me ouvirem sempre que eu precisava.

Ao Pedro, pelo amor incondicional e paciência. Isto é para o início da nossa vida.

Aos meus gatinhos, que sempre que precisava de distrair, vinham ter comigo.

À Diana e à Mafalda, por mais que me deem na cabeça, estão sempre lá para me apoiar no que eu mais preciso.

À Rita, Carolina e Mariana, estes cincos anos foram maravilhosos com vocês e se não fosse com vocês, não fazia sentido.

À Mariana que me acompanhou neste mestrado, conversando e suportando tudo.

À Rita, Marta, Sara e Daniela por terem participado desta aventura comigo, sem saber o que se esperava.

À Professora Teresa Gonçalves por me mostrar o gosto que é trabalhar com crianças.

À Professora Carina Rodrigues por me ajudar neste grande trabalho com esforço e dedicação.

A mim mesma, por ter ultrapassado todos os desafios, dificuldades e pensamentos negativos e nunca ter desistido do meu sonho.

A todos que cruzaram o meu caminho nestes cincos anos, obrigada do fundo do coração.

Isto é para as minhas estrelinhas que estão longe, mas que sinto a presença delas todos os dias.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) realizada, em contexto de jardim de infância, com um grupo de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Este apresenta a caracterização do contexto socioeducativo, as intenções definidas para a ação educativa e, ainda, a investigação desenvolvida na PPS, apresentando, como seu corolário, uma reflexão sobre o processo de construção da minha profissionalidade ao longo das duas práticas realizadas. A partir de uma motivação pessoal e dos vários momentos e interesses das crianças observados ao longo das quinze semanas de estágio, escolheu-se centrar a investigação realizada na exploração do tema da "Literatura Infantil". Assim sendo, foi realizado um estudo de caso, de natureza qualitativa, que surgiu da problemática relacionada com a importância dos livros e da "hora do conto" no jardim de infância. O estudo teve os seguintes objetivos: (i) Analisar as conceções e as práticas das famílias como primeiro contexto promotor da leitura; (ii) Analisar as conceções e as práticas do/a educador/a como mediador na promoção da leitura; (iii) Compreender a importância da "Hora do Conto" como momento privilegiado na criação de hábitos de leitura. Neste sentido, a investigação combina diferentes técnicas de recolha e análise de informação e de dados. Para a recolha destes últimos recorreu-se à observação direta, mediada pelo registo das notas de campo, a inquéritos por questionário às famílias das crianças e a uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante. Em jeito de complemento do estudo, e associada à implementação/dinamização semanal do momento da "Hora do conto", incluiu-se, ainda, a sua avaliação com/pelas crianças. O conjunto dos resultados apresentados e discutidos permitiu genericamente validar o valor e o contributo dos livros e da "Hora do conto" na promoção do gosto pela Literatura Infantil.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Literatura para a Infância; Hora do conto; Leitura em voz alta; Hábitos de Leitura; Prática Profissional Supervisionada.

ABSTRACT

This report is part of the Supervised Professional Practice II (PPS II) carried out in a kindergarten setting with a group of twenty-five children aged between three and five. It presents the characterization of the socio-educational context, the intentions defined for the educational action and also the research carried out in the PPS, presenting, as its corollary, a reflection on the process of building my professionality throughout the two practices carried out. Based on personal motivation and the various moments and interests of the children observed over the fifteen weeks of the internship, it was decided to focus the research on exploring the theme of "Children's Literature". A qualitative case study was therefore carried out, which arose from the problem related to the importance of books and "story time" in kindergarten. The study had the following objectives: (i) To analyze the conceptions and practices of families as the first context to promote reading; (ii) To analyze the conceptions and practices of the educator as a mediator in promoting reading; (iii) To understand the importance of "Story Time" as a privileged moment in the creation of reading habits. In this sense, the research combines different techniques for collecting and analyzing information and data. The latter were collected through direct observation, mediated by the recording of field notes, questionnaire surveys of the children's families and a semi-structured interview with the cooperating teacher, in addition to the dynamization of the "Story Time" moment and its evaluation in the group routine with/by the children. The results presented and discussed generally validate the value and contribution of books and "Story Time" in promoting a taste for Children's Literature.

Keywords: Preschool Education; Children's Literature; Story Time; Reading Aloud; Reading Habits; Supervised Professional Practice.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO 1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO 5
2.1. Caracterização do Meio 6
2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo 6
2.3. Caracterização da Equipa Educativa 8
2.3.1. Equipa Educativa do Contexto Educativo 8
2.3.2. Equipa Educativa da Sala 9 9
2.4. Caracterização do Ambiente Educativo 9
2.4.1. Espaço e Materiais da Sala 9 9
2.4.2. Tempo da Sala 9 12
2.5. Caracterização do Grupo 14
2.6. Caracterização das Famílias 16
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA 19
3.1. Intenções educativas para a ação 20
3.1.1. Intenções educativas para com as crianças 20
3.1.2. Intenções educativas para com as famílias 22
3.1.3. Intenções educativas para com a equipa educativa 22
2.2. Processo de Intervenção em JI 23
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA 27
4.1. Identificação e fundamentação da problemática 28
4.2. Revisão da literatura 29
4.2.1 Literatura Infantil: conceito, tipos de livros e critérios de seleção . 29
4.2.2 Benefícios da Literatura Infantil 31
4.2.3 Contextos promotores da Literatura Infantil 33
4.2.4 A "Hora de Conto" e o papel do/a educador/a na sua dinamização 36
4.3. Roteiro ético e metodológico 38
4.4. Apresentação e discussão dos dados 42

4.4.1. Questionário às famílias 42
4.4.2. Entrevista à Educadora Cooperante 46
4.4.3. “Hora do conto” dinamizada e sua avaliação pelo grupo de crianças 48
4.5. Síntese de resultados 54
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE 56
..... 56
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 61
REFERÊNCIAS 64
ANEXOS 70
ANEXO A. Portefólio da prática profissional supervisionada 71
ANEXO B. Guião da entrevista semiestruturada à educadora cooperante 72
ANEXO C. Transcrição da entrevista à educadora cooperante 76
ANEXO D. Guião do questionário às famílias 84
ANEXO E. Gráficos representativos das respostas das famílias 88
ANEXO F. Análise categorial das respostas ao questionário realizado pelas famílias 96
ANEXO G. Roteiro ético 105
ANEXO H. Tabela dos livros que foram lidos nas “horas do conto” 114
ANEXO I. Fotografias das “Horas do conto” e das tabelas da avaliação dos livros que foram lidos nas “Horas do conto” 116
ANEXO J. Protocolo de consentimento informado para a captação de fotografia .. 120

LISTA DE ABREVIATURAS

CAF Componente de Apoio à Família

CEB Ciclo do Ensino Básico

JI Jardim de Infância

IPSS Instituição Particular de Solidariedade Social

LI Literatura Infantil

MTP Metodologia de Trabalho de Projeto

PE Projeto Educativo

PPS II Prática Profissional Supervisionada II

NC Nota de campo

OCEPE Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OS Organização Socioeducativa

1. INTRODUÇÃO

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), enquadrada no Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, foi-me proposta a elaboração do presente relatório, enquanto documento fundamental de reflexão, autoavaliação e aprendizagem no contexto da formação inicial. A referida prática, realizada ao longo de quinze semanas, entre os meses de outubro de 2023 e fevereiro de 2024, teve lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da área metropolitana de Lisboa, concretamente na valência de jardim de infância (JI), com um grupo de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. O presente relatório pretende, assim, apresentar, de uma forma sistemática, fundamentada e reflexiva, o processo de intervenção desenvolvido no contexto em menção. Para além da caracterização da prática contextualizada, o documento também descreve, como adiante explicitarei, um estudo empírico realizado, com base nas minhas observações e nos interesses identificados no contexto/grupo, em torno da Literatura Infantil (LI) e das práticas de promoção do livro e da leitura, em Educação Pré-Escolar.

Em termos estruturais, o trabalho encontra-se dividido em seis capítulos, a contar da presente Introdução. No segundo capítulo, dedicado à "Caracterização da ação educativa contextualizada", procedo, como o título indica, à caracterização da PPS II, descrevendo e refletindo em torno de várias dimensões essenciais, mais concretamente, relacionadas com o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e respetivas famílias.

Como terceiro capítulo apresenta-se a "Análise reflexiva da intervenção em JI", centrada numa reflexão sobre o processo de intervenção, tendo em conta as observações realizadas, mas também, e desde logo, o planeamento – e respetiva avaliação da sua consecução – das intenções definidas para a ação com respeito às crianças, às famílias e à equipa educativa.

No quarto capítulo, descreve-se a "Investigação em JI" desenvolvida em torno da problemática identificada e acima referenciada. Este capítulo inclui várias secções relativas à identificação e fundamentação da problemática, à revisão da literatura sobre o tema apreciado, ao roteiro ético e metodológico, assim como à apresentação e discussão dos dados, rematando com uma síntese dos resultados.

O referido estudo, ancorado numa motivação pessoal, bem como nos vários interesses observados, quer nas crianças quer no próprio contexto/ambiente educativo, visou compreender, de modo genérico, a importância dos livros e da "hora do conto" no jardim de infância. Partindo de um estudo de caso, de natureza qualitativa, teve, mais especificamente, como objetivos: (i) Analisar as conceções e as práticas das famílias como primeiro contexto promotor da leitura; (ii) Analisar as conceções e as práticas do/a educador/a como mediador na promoção da leitura; (iii) Compreender a importância da "Hora do Conto" como momento privilegiado na criação de hábitos de leitura. Combinando diferentes técnicas de recolha e análise dos dados (*e.g.*, a observação direta e respetivas notas de campo, um questionário às famílias e uma entrevista à educadora cooperante, para além da avaliação complementar, realizada pelas crianças, das várias sessões dinamizadas semanalmente, ao longo de um mês, do momento da "Hora do conto"), a investigação permitiu confirmar o valor dos livros e da "Hora do conto" na promoção do gosto pela Literatura Infantil, contribuindo para a sensibilização das profissionais, famílias e crianças envolvidas para os seus benefícios no desenvolvimento precoce de competências a vários níveis.

O quinto capítulo, reservado à "Construção da profissionalidade docente", oferece uma análise reflexiva de ambas as Práticas Profissionais Supervisionadas I e II, realizadas, respetivamente, nas valências de creche e JI, e do seu contributo para a formação da minha identidade enquanto futura Educadora de Infância.

O relatório encerra com o sexto capítulo, nomeadamente a sua "Conclusão", em que faço um balanço da minha experiência de estágio e analiso, de forma sucinta, o meu desempenho pessoal na investigação realizada.

Por último, encontram-se as referências bibliográficas utilizadas ao longo do trabalho, bem como os anexos que o complementam e nos quais foram inseridos inserimos: Portefólio da PPS II; Guião da entrevista semiestruturada à educadora cooperante e Transcrição da entrevista à educadora cooperante; Guião do questionário às famílias, os Gráficos representativos das respostas das famílias e a Análise categorial das respostas ao questionário realizado pelas famílias; Roteiro ético; Tabela dos livros que foram lidos nas "horas do conto"; Fotografias das "horas do conto" e das tabelas da

avaliação dos livros que foram lidos nas “horas do conto”; e, por fim, o Protocolo de consentimento informado para a captação de fotografia.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

2.1. Caracterização do Meio

A caracterização do meio onde as crianças se inserem permite conhecer o seu contexto económico, social e cultural, relevante para o seu envolvimento na sociedade. Segundo Silva et al. (2016), a criança não se desenvolve e aprende somente no contexto educativo, como, também, no contexto que frequenta regularmente, especialmente "no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem." (p. 9).

O contexto socioeducativo onde foi realizada a PPS II está inserido numa das freguesias do concelho de Lisboa. Esta é uma zona envelhecida, pouco instruída e de fraca qualificação profissional, mas, ao longo dos últimos anos, tem conhecido uma evolução demográfica e uma massiva transformação económica, possibilitando uma mudança do panorama social de Portugal (PE, 2022-2025). A freguesia em questão tem, pelo menos, 15710 famílias, sendo que a maior parte da população é imigrante com diversas origens, contribuindo o movimento migratório para uma maior heterogeneidade social, cultural e linguística. Para dar resposta a este crescimento, esta área tem exercido uma atividade económica intensa, caracterizada pelo pequeno comércio tradicional, indústria de pequena escala e de serviços (bancos, seguros, escritórios, hospitais, escolas, restaurantes, cafés, hotéis, alojamento local)

2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo

Contemplando tanto as valências de Creche e Educação Pré-Escolar, como a de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a OS funciona num edifício bastante amplo, composto por onze salas de atividades (5 salas de Creche, 5 de JI e 4 de 1.º CEB), um gabinete de direção técnica e pedagógica, uma sala de computadores, uma biblioteca, uma cozinha, um refeitório, várias zonas de sanitários, uma copa de leite destinada aos berçários e um recreio ajardinado. Toda a área das instalações recebe luminosidade natural proveniente das janelas existentes.

No que diz respeito à valência de Educação Pré-Escolar, todas as salas são compostas por grupos heterogéneos, compreendendo idades entre os três e os seis anos,

maioritariamente com vinte e três a vinte e cinco crianças por cada. A instituição dispõe para as crianças de algumas atividades extracurriculares como a Expressão Musical, o inglês e a informática, uma vez por semana.

No Projeto Educativo da Instituição (2022-2025) são apresentados a sua finalidade e os seus objetivos. No que toca à finalidade, esta caracteriza-se por "Promover o bem-estar e desenvolvimento global da criança, a partir de uma visão holística, preparando-a para as exigências e desafios de uma sociedade em mudança" (p. 20). Assim, tem como objetivo geral "Consolidar e uniformizar práticas educativas convertendo a escola num espaço de transformação" (p. 20) e, como objetivos estratégicos,

> "1. Implementar, otimizar e uniformizar processos e metodologias pedagógicos; 2. Reorganizar espaços físicos como espaços de aprendizagem; Privilegiar a comunicação e articulação intersectorial; 3. Desenvolver e potenciar parcerias interinstitucionais e profissionais." De forma que os objetivos ditos anteriormente sejam cumpridos, é necessário: "1.1. Promover a transição progressiva para novos processos pedagógicos e metodologias; 1.2. Promover a transversalidade e integração de saberes; 1.3. Valorizar os processos comunicativos e a voz ativa da criança; 1.4. Desenvolver projetos e implementar práticas e rotinas pedagógicas tendo em vista as transições educativas progressivas. 2.1. Adequar os espaços do edifício atual às necessidades de funcionamento; 2.2. Preparar o processo de requalificação do edifício e a transição para as novas instalações. 3.1. Promover a relação entre respostas sociais como forma de integrar as diferentes linguagens; 3.2. Otimizar a planificação de atividades intersectoriais através do PAA 4.1 Potenciar as relações já existentes com instituições e organizações da comunidade local; 4.2. Mapear e estabelecer contactos com comerciantes da comunidade envolvente" (p. 32).

Apesar das grandes dimensões do edifício, onde se encontra as salas espalhadas por vários pisos, encontra-se a decorrer um projeto para a requalificação do mesmo, uma vez que as estruturas são bastante antigas e necessitam de obras para a sua renovação.

É de extrema importância salientar que a instituição adota a Pedagogia em Participação como abordagem pedagógica. Esta prática educativa é utilizada com o

objetivo de reconhecer a criança como um ser ativo e capaz de participar ativamente no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem (Projeto educativo, 2022/25). As Coordenadoras de Creche e Educação Pré-Escolar foram integradas no curso de Formação de Formadores na Pedagogia em Participação, a convite da *Fundação Aga Khan,* possibilitando a formação contínua para a restante equipa educativa.

Assim, a OS defende a importância de um espaço/contexto onde a criança se sinta segura e confortável para ter oportunidades de aprendizagem, para que as suas capacidades e os seus conhecimentos prévios sejam valorizados. Importa, então, conhecer e compreender como é constituída a equipa educativa desta instituição, já que é a base do funcionamento da mesma.

2.3. Caracterização da Equipa Educativa

2.3.1. Equipa Educativa do Contexto Educativo

Tal como mencionado no tópico anterior, a organização educativa apresenta para além da valência de Educação Pré-Escolar, também as valências de creche e de 1º CEB. Existem elementos que abrangem as três valências: a Diretora Geral; uma Diretora Pedagógica; uma Professora de Inglês; uma Professora de Música; uma Técnica Superior de Política Social; uma Assistente Social; uma Psicóloga; vários Ajudantes de cozinheiro; uma Cozinheira; onze Trabalhadores de Serviços Gerais; e um Vigilante.

No que diz respeito ao Pré-Escolar, a mesma é constituída pelos seguintes elementos: cinco Educadoras de infância, cinco auxiliares de ação educativa e uma auxiliar de ação educativa polivalente, que apoia as salas quando é necessário.

Durante o estágio na instituição, apercebi-me de que todo o grupo docente realiza trocas de ideias e opiniões constantemente, mostrando a entreajuda e partilha de conhecimentos e informações na instituição. O grupo docente tem durante todo o ano letivo reuniões para que possa existir um trabalho colaborativo entre todos e discussões de ideias sobre vários temas que sejam relevantes. A comunicação de forma aberta, a tomada conjunta de decisões acerca das questões de programa, a observação das crianças,

bem como a planificação conjunta para desenvolver as capacidades/interesses de cada criança constituem estratégias básicas de promoção do trabalho da natureza colaborativa, mostrando a ligação entre intra e interequipas (Post, Hohmann & Epsteins, 2011).

2.3.2. Equipa Educativa da Sala 9

A equipa educativa da Sala 9 é constituída por uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Ação Educativa. A Educadora encontra-se na faixa etária dos 50-60 anos, com 31 anos de experiência. A Auxiliar de Ação Educativa encontra-se na faixa etária dos 50-60 anos, tendo 33 anos de experiência. Após uma conversa informal com as mesmas, pude apurar que tanto a Educadora como a Auxiliar já trabalham desde o início da sua carreira na instituição. Também a Educadora tem sempre acompanhado o grupo de crianças há, pelo menos, 4 anos. Além disso, existindo uma rotação de auxiliares entre creche e o Pré-Escolar, sempre que necessário, não é a primeira vez que estas profissionais se encontram a trabalhar juntas.

Durante a presença na instituição, observei entre a Educadora e a Auxiliar de Ação Educativa uma relação, tanto de cooperação como de entreajuda, em todos os momentos da rotina do grupo de crianças. Estas trabalham de uma forma bastante uniforme e unida, pois partilham ideias e informações sobre o que acontece diariamente no contexto ou até mesmo em casa de cada criança, auscultando as famílias quando necessário. Todas as sextas-feiras à tarde, têm a prática de reunir para planificar a semana seguinte e/ou conversar sobre algumas crianças em específico.

2.4. Caracterização do Ambiente Educativo

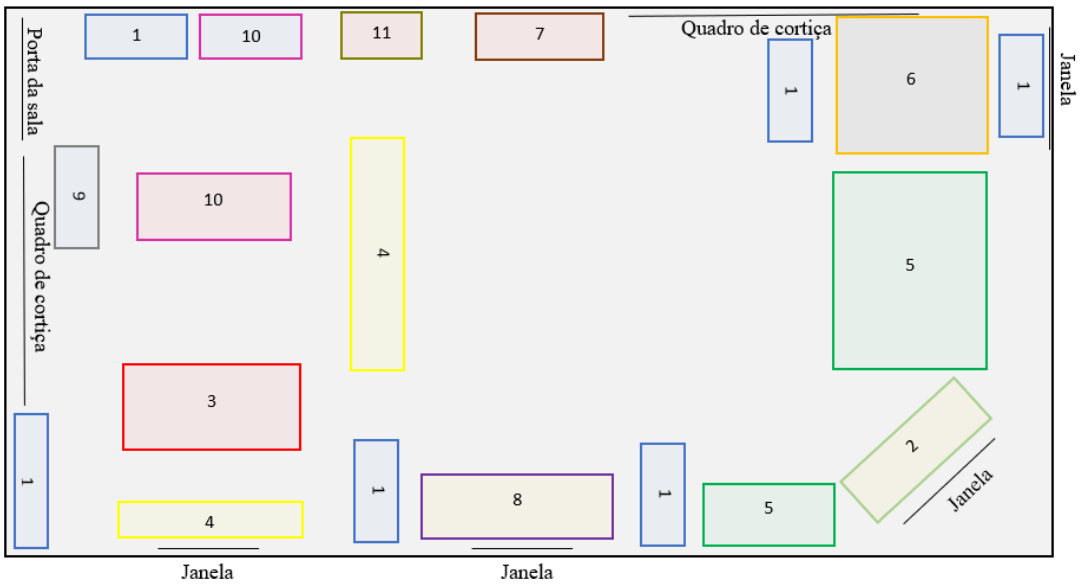
2.4.1. Espaço e Materiais da Sala 9

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, este deve ser bem construído, uma vez que, segundo Post, Hohmann & Epsteins (2011), o ambiente deve ser caracterizado pela sua consistência de maneira que encoraje na criança o desenvolvimento de um sentido de segurança e de oportunidades, mas, também, que seja

flexível de forma a permitir acomodar as mudanças ao longo do tempo, em virtude das diferentes necessidades e dos interesses de cada criança do grupo.

Neste sentido, a Sala 9 é organizada de forma que as áreas, as várias mesas de atividades e o mobiliário estejam perto das paredes e dos cantos da sala, existindo no centro um espaço amplo, que pode ser explorado de formas diferentes, tanto para fazer uma roda sentada como para dançar livremente. Além disso, a sala é composta por várias janelas que a iluminam com luz natural.

Para um melhor entendimento da caracterização espacial/física da Sala 9, apresenta-se, de seguida, a sua planta:



Legenda:

- 1- Mobiliário (estantes);
- 2- Área da calma;
- 3- Área da Expressão Plástica;
- 4- Armário com materiais;
- 5- Área do Faz-de-Conta;
- 6- Área da Construção;
- 7- Área da exploração de materiais da natureza;
- 8- Área da Biblioteca;

- 9- Mesa com arrumação para higiene (fraldas, etc.);
- 10- Área dos jogos;
- 11- Mesa multiactividades.

Como pode ser visto na planta da Sala 9, assim que se entra na sala, encontra-se, de frente, um armário com vários recursos/materiais, como livros da Educadora e alguns jogos a que as crianças não têm total acesso, uma vez que precisam de pedir para usarem; à direita, encontra-se a mesa da equipa educativa, debaixo da qual são armazenadas as fraldas de algumas crianças. À frente da mesma, encontra-se a **Área dos Jogos**, composta por uma mesa e o respetivo armário com todo o tipo de jogos, como *puzzles*, legos, jogos de palavras, enfiamentos, etc. À sua direita, a **Área da Expressão Plástica**. Estas áreas estão divididas por uma estante que contêm materiais para todo o tipo de Expressão Plástica como lápis/canetas, purpurinas, lã, tintas acrílicas, etc. No lado direito desta área, existe uma prateleira com mais tintas acrílicas, pincéis, plasticina e materiais para a manusear. A seguir a esta mesa, à frente, encontra-se a **Área da Biblioteca** que possui uma estante com vários livros, tanto trazidos pelas crianças como pela equipa educativa. E, no fundo da sala, do lado esquerdo, existe a **Área das Construções**, composta por materiais naturais, materiais de construção, animais e meios de transporte. Já no lado direito existe a **Área do Faz-de-Conta**, que contém objetos representativos da cozinha, como colheres, panelas, uma mesa e quatro cadeiras; a área também inclui um colchão com almofadas e um sofá com arrumação e, ainda, um escritório com uns *headphones*, um teclado, um telefone fixo e alguns cadernos e lápis de carvão.

Importante será mencionar que, ao longo dos meses em que estive presente na sala, esta foi mudando ao longo do tempo, como pode ser observado na NC "A Educadora, ao falar comigo, declarou que as crianças estavam muito agitadas devido à falta de organização do ambiente educativo, pois não estava a satisfazer as necessidades das mesmas. A Educadora ainda afirmou que precisava de algum tempo para observar as crianças para perceber o que precisava de ser reorganizado na sala." (n.º 24, 17 de outubro de 2023), pois as crianças mudavam os seus interesses e propostas, dando oportunidade de executar novas ideias, tarefas e até projetos.

2.4.2. Tempo da Sala 9

Para além da organização do espaço, é importante que haja uma "organização de um horário diário previsível e de rotinas geridas de forma tranquila que apoie a construção de sentimentos de segurança, continuidade e controlo pelas crianças, ajudando-as a construir confiança na sua capacidade de prever, antecipar, e influenciar o curso dos acontecimentos" (Oliveira-Formosinho, & Araújo, 2018). As rotinas diárias são momentos importantes e indispensáveis, devendo ser flexíveis e adequadas às necessidades das crianças.

Mediante a observação participante realizada e as conversas informais mantidas, tanto com a Educadora como com a Auxiliar, ao longo da prática, constatei que o dia-tipo na Sala 9 se encontra estruturado da seguinte forma:

Tabela 1- Rotina diária da Sala 9

Rotina diária	
Horário	**Acontecimento**
8h-9h30	Acolhimento na Sala/Reforço Alimentar
9h30-9h45	Reunião no tapete/ Momento de planificação
9h45-10h45	Momento de atividades e projetos
10h45-11h	Momento de Reflexão
11h-11h15	Recreio
11h15-11h40	Momento de Pequenos Grupos

11h45-13h30	Almoço/Recreio/Sesta
13h30-14h/14h20	Recreio
14h/14h20-15h50	Momento Intercultural
15h50-16h15	Lanche
16h15-17h30	CAF
17h30-19h	A família vai buscar a criança

Como se pode observar na Tabela 1 apresentada, o dia começa com o acolhimento na sala a partir das 8h até, sensivelmente, às 9h30, em que as crianças começam por encontrar um jogo ou um livro para fazer ou ver. Mais perto das 9h15, as crianças vão para as suas salas e logo é fornecido o reforço alimentar da manhã com fruta e bolachas.

A seguir, existe um momento, das 9h30 até às 9h45, em que se planifica o que as crianças querem fazer na parte da manhã. Assim que este momento acaba, até às 10h45 as crianças têm a oportunidade de desenvolver o que planificaram; quando as crianças deixam de querer participar numa brincadeira ou atividade planeada anteriormente, podem escolher fazer outra coisa na mesma área. Poderá ainda existir um espaço de tempo que se aproveite para desenvolver atividades.

De seguida, entre as 10h45 e as 11h, chega a hora do momento de reflexão, ou seja, existe uma conversa com todas as crianças sobre as brincadeiras feitas em cada área. Após esse momento, as crianças podem gozar de quinze minutos de recreio, para descarregar energias, enquanto a Educadora prepara o momento de pequenos grupos.

O almoço ocorre a partir das 11h45 até por volta das 13h30; todas as crianças vão para o refeitório, em três horários diferentes. Vão primeiro fazer a sua higiene e depois

sentam-se, de forma aleatória, nas mesas. Cada criança come sozinha, tanto a sopa como o prato principal, sendo apenas preciso incentivá-las a comer. A seguir, as crianças vão novamente até à casa de banho para lavar as mãos e a boca e, caso seja preciso, fazer as suas necessidades. Posteriormente, esperam pelas Educadoras ou Auxiliares para voltarem para o recreio.

As crianças que estão no primeiro almoço são aquelas que dormem a sesta. Existem duas salas que se transformam para receber as crianças. Enquanto estas estão a almoçar, as Auxiliares dispõem os catres com os lençóis de cada criança e, quando as mesmas regressam à sala, são colocadas as fraldas a quem as usa. Quando é hora de acordar, a partir da 13h40/13h50, são abertas as janelas e cada criança fica no seu catre até lhe ser mudada a fralda e/ou se calçar. Posteriormente, vão à casa de banho e, por fim, ao recreio.

Já às 14h/14h20, as crianças são chamadas para ir para a sala para o momento intercultural ou para a aula de música ou inglês. O momento intercultural serve para as crianças terem um momento de grande grupo. Este pode ser executado com uma história ou com uma atividade conjunta.

O lanche, que normalmente ocorre das 15h45 até às 16h15, é novamente realizado no refeitório, sentando-se as crianças de forma aleatória nas mesas. Bebem leite e podem escolher pão com manteiga ou doce. De seguida, voltam para o recreio e permanecem nele até às 17h30. As famílias começam a ir buscar as crianças, por norma, a partir das 16h15 e a instituição mantém-se aberta até às 19h/19h15, em função da saída das crianças.

2.5. Caracterização do Grupo

A caracterização de um grupo de crianças pode ser influenciada por vários fatores, "tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo" (Silva et al., 2016, p. 24).

Partindo deste pressuposto, pode descrever-se o grupo de crianças da Sala 9 como um grupo heterogéneo, constituído por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e cinco anos, sendo que doze são do género feminino e treze do género masculino. No que toca a nacionalidades, existem duas crianças italianas, uma chinesa, duas nepalesas e uma espanhola, sendo as restantes de nacionalidade portuguesa.

Os principais interesses do grupo observados centram-se no desenho, com recurso a vários tipos de materiais, nos jogos, como, por exemplo, *puzzles*, empilhamentos e jogos de palavras, nas construções, a partir tanto de materiais naturais como legos, nos animais e, por fim, nos livros com texto narrativo, trazidos pelas crianças de casa como se pode observar na NC "O J. trouxe para a escola a História "O Dia em que os Lápis Voltaram a Casa" e disse à Educadora que queria ouvir a história. (…)" (nº 31, 23 de outubro de 2023). Já no que toca às maiores fragilidades observadas, estas sobretudo relacionadas com a comunicação oral, devido a algumas crianças não possuírem a língua portuguesa como língua materna e por terem completado recentemente os três anos de idade, e com alguma dificuldade de concentração, estando sempre bastantes ativas.

Ao nível do desenvolvimento motor, no geral, o grupo de crianças gosta de andar por cima de superfícies, como as paletes que estão no recreio. Todas as crianças gostam de correr e saltar, apesar das crianças mais novas ainda não tirarem os pés do chão.

Relativamente à autonomia, as crianças apresentam características diferentes, dado que cada uma apresenta o seu nível de autonomia. As mais velhas acabam por ajudar as mais novas, como, por exemplo, na ida à casa de banho ou nos recortes com a tesoura. As crianças que fizeram recentemente os três anos precisam de ser sempre relembradas para irem à casa e para se assoarem, para além de que todas essas crianças precisam ainda de fralda em determinados momentos. Ainda no que toca à autonomia das crianças na sala, tudo está ao seu alcance e pode ser utilizado (como as tesouras, brilhantes, folhas, lápis e canetas, etc.), desde que informem um dos elementos da equipa educativa.

Na alimentação, a maior parte das crianças é capaz de manusear tanto o garfo como a faca. Todos comem sopa, prato principal e fruta. Algumas crianças têm algumas restrições devido à sua cultura ou, então, apenas por opção da família.

No dia-a-dia do contexto, a nível socioafetivo, percebe-se que as crianças são carinhosas, gostando de trocar mimos com a equipa educativa, como, também, com as restantes Educadoras e Auxiliares. Revela, porém, uma certa dificuldade em partilhar brinquedos e espaços, o que gera muitos conflitos entre pares. Tanto a Educadora como a Auxiliar tentam que as crianças resolvam os seus conflitos, intervindo apenas como mediadoras dos mesmos.

De modo geral, é evidente o gosto do grupo de crianças por explorar materiais e espaços, tanto nas interações que estabelecem em sala, como, também, no recreio. Nos diferentes ambientes, as crianças procuram manusear os materiais e explorar as suas potencialidades sem a ajuda do adulto.

2.6. Caracterização das Famílias

Nunes (2004) declara que a família é o primeiro interveniente com a qual a criança se relaciona, sendo que "se aprendem as regras básicas de vida e as tradições familiares, e se descobrem os valores e os critérios morais" (p. 33).

A presente caracterização das famílias do grupo de crianças da Sala 9 tem por base as informações cedidas pela Educadora Cooperante. No que toca a nacionalidades, existem dez que são de nacionalidade portuguesa, duas italianas, uma cabo-verdiana, uma chinesa, duas espanholas e duas nepaleses, contabilizando-se vinte e cinco mães e vinte e cinco pais.

No que diz respeito à sua estrutura familiar, todas as crianças vivem na mesma habitação com os pais, apesar de algumas crianças ficarem, por vezes, só com um dos pais. A tabela 2 apresenta, de forma sistematizada, as informações recolhidas sobre as famílias.

Tabela 2- Informações recolhidas sobre as famílias das crianças da sala 9

Nomes	Profissão	Habilitações

Crianç as	Mãe	Pai	Mãe	Pai
A.C.	Administrativa	Adm. de sistemas	Mestrado	Licenciatura
A. M.	Investigadora	Investigador	Mestrado	Mestrado
A. G.	Assist.dir.artística/pr od.	Colorista/VF X	Licenciatura	12º
Á. V.	Gestora de comunic.	Diretor técnico	Licenciatura	3ºciclo
A. C.	Designer	Relações públicas	Licenciatura	Licenciatura
A. R.	Produtora	Professor	Licenciatura	Mestrado
C.S.	Assistente social	Diretor técnico	Mestrado	Licenciatura
C.R.	Produtora	Consultor	Pós graduação	Licenciatura
F.M.	Coord. Pedagógica	Consultor Informático	Mestrado	Curso superior
H. S.	Agente viagens	Agente viagens	-	-
H.L.	Assist.dentária	Ass.contact center	Licenciatura	12º
J.C.	Tec. Comunicação	Intérprete	Pos-grad.	Pós-grad.
L.F.	Prof/personal trainer	Mecânico	Mestrado	12º

M. V.	Téc.int.social	Jurista	Doutoramento	Licenciatura
M. A.	Cinema	Biólogo	-	Doutoramento
M. M.	Auxiliar de educação	Maquinista	12º	12º
M. R.	A.A. Direta	Téc. manutenção	Licenciatura	12º
M. C.	Administrativa	Técnico Informático	Licenciatura	Licenciatura
M. D.	Gerente	Gerente	Doutoramento	Mestrado
O. P.	Administrativa	Designer Gráfico	12º	12º
P. W.	Gestora de Projetos	Socio-gerente de loja de discos	Mestrado	Licenciatura
S. G.	Emp.balcão	Op.de loja	12º	12º
S. C.	Ajud. De loja	Ajud. De loja	-	-
S. T.	Doméstica	Ass.loja	Secundário	Master implant science
V.R.	Senior UX designer	Diretor fabril	Licenciatura	Mestrado

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

3.1. Intenções educativas para a ação

Nesta secção serão apresentadas e explicitadas as intenções educativas norteadoras da minha ação pedagógica. As mesmas foram delineadas tendo por base as características apresentadas na secção anterior. Assim, chegou-se aos objetivos que se quer realizar e cumprir, tendo em consideração as crianças, as famílias e a equipa educativa.

É, pois, importante que cada educador/a tenha as suas intencionalidades definidas de forma a que consiga "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). Isto só acontece quando existe uma organização, reflexão, seleção, planeamento, mediação e acompanhamento do/a educador/a sobre o grupo de crianças no seu dia-a-dia (Moreira, 2022).

3.1.1. Intenções educativas para com as crianças

Relativamente ao grupo que acompanhei, o meu principal objetivo é dar resposta às necessidades e aos interesses de cada criança, assumindo-a sempre como sujeito ativo do seu desenvolvimento.

Primeiramente, importa-me **construir uma relação afetiva com as crianças, baseada no respeito e na confiança**. Desde o início do estágio, procurei sempre criar um ambiente em que todas sentissem bem-estar e segurança. Numa fase inicial, tentei mostrar às mesmas que estava disponível tanto para brincar com elas como para ajudá-las no que precisassem, deixando sempre espaço para brincarem livremente, como se pode ver na NC (n.º 49, 8 de novembro de 2023):

> "No recreio, a M., a A. e o A. vieram ter comigo e começaram a fazer uma brincadeira em que me estavam a fazer cócegas. Muitas das vezes, eu não me mexia até que me disseram:
>
> M.- "Raquel, estamos a fazer cócegas.".

De forma a existir uma ligação à primeira intenção, foi estabelecida a segunda, **respeitar os ritmos de aprendizagem de cada criança como ser único e individual**. Perante esta intencionalidade, assume-se que a criança é um ser humano com ideias, valores e interesses próprios e deve ter a liberdade de vivenciar a sua infância com dignidade e apreço (Sarmento & Carvalho, 2017). Desta forma, no decorrer da minha

ação, percebi que é importante dar tempo a cada criança, uma vez que cada uma possui o seu ritmo e as suas fragilidades e, neste sentido, importa respeitá-la e dar-lhe o espaço necessário para aprender.

Posteriormente, pretendi **promover a autonomia das crianças**, uma vez que já começam a sentir a necessidade de explorar mais os materiais, sendo esta importante para o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas. Silva (2009) defende que o conceito de autonomia está ligado aos comportamentos que são indicadores dessa mesma competência. Esses comportamentos podem ocorrer em alturas da rotina como na alimentação, nos hábitos de higiene, na resolução de conflitos e na realização de tarefas. No contexto, tentei sempre dar a oportunidade de cada criança executar uma tarefa sozinha, mesmo tendo alguma dificuldade. Assim, realizar momentos de autonomia como decidirem como vão fazer uma construção e com que materiais, deixando o adulto apenas a supervisionar.

A minha quarta intenção é **privilegiar momentos de brincadeira livre**, uma vez que que temos de dar o espaço para as crianças explorarem livremente tantos os materiais como os brinquedos disponibilizados. É através do brincar que as crianças têm a possibilidade de estimular as forças do inconsciente e, através destas, compreender o mundo que as rodeia (Neto, 2020). Todos os dias, as crianças, após o momento de planificação, escolhem o que querem fazer e/ou brincar, como se pode observar na NC (n.º 44, 6 de novembro de 2023) : "(...) fui a cada área perguntar qual era a brincadeira que as crianças estavam a fazer e, posteriormente, sentei-me a observar. (..)".

Por fim, a quinta intenção, que conecta todas as outras intenções descritas acima, é o **estimular a comunicação verbal**, visto que é fundamental o desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal e, segundo Assunção (2008), a linguagem é uma ferramenta de comunicação do ser humano para conseguir interagir com o mundo e consigo próprio. Desta forma, pretendo promover ambientes de comunicação diversos, como, por exemplo, durante a leitura ou durante vários momentos da rotina, no decurso de brincadeiras e na resolução de conflitos, dando sempre tempo e espaço para cada criança se expressar da maneira que consegue. Importante será dizer que é preciso que o/a educador/a esteja disposto/a a dar ferramentas para que a criança comece a participar ativamente das decisões em grupo. Tendo por base Silva et al. (2016), pode mesmo

afirmar-se que "(...) a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença" (p. 39).

3.1.2. Intenções educativas para com as famílias

Zenhas (2010) defende que a família e a escola são duas entidades que, apesar de olharem para as crianças com diferentes perspetivas, querem o desenvolvimento e o sucesso educativo e académico das mesmas, detendo as famílias um papel fulcral no que concerne à educação das mesmas, pois são vistas como os seus primeiros educadores (Matos, 2003). Posto isto, pretendo **promover uma relação positiva, tendo por base a confiança, o respeito, a disponibilidade e a partilha**, de forma a manter uma relação próxima com as famílias, uma vez que têm o direito de colaborar no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A minha intenção é trabalhar em conjunto com as famílias das crianças para participem com as mesmas nas atividades propostas, como também, terem confiança em deixar a criança comigo, sem nenhum elemento da equipa educativa na sala. Neste sentido, considero essencial "promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa" (Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada, 2011, p. 2).

3.1.3. Intenções educativas para com a equipa educativa

Silva et al. (2016) reforçam que "o estabelecimento educativo deverá também favorecer as relações, e o trabalho em equipa, entre profissionais que têm um papel na educação das crianças" (p. 29). É, por isso, importante **desenvolver uma relação de respeito, partilha de saberes e uma atitude colaborativa com a equipa educativa da sala**, de forma a estabelecer uma relação baseada no respeito mútuo e "colaborar com

todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações" (Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada, 2011, p. 2).

É importante, também, que a prática seja feita em conjunto com a equipa educativa da sala para que o planeamento esteja de acordo. A comunicação é fundamental neste tipo de equipa, uma vez que existe muita informação sobre a prática pedagógica e, também, sobre a observação das crianças.

2.2. Processo de Intervenção em JI

Ao longo do estágio da PPS II, numa fase inicial, comecei por observar o grupo, quer nos níveis motor e cognitivo, bem como social e emocional, como também a respetiva equipa educativa, de forma a perceber como se organizavam, de que maneira desenvolviam o seu trabalho diário e o que priorizavam, como estava organizado o espaço, quais os materiais disponibilizados, e como se estruturava a rotina do dia-a-dia. Mediante estas observações que fui realizando, registei os aspetos mais significativos das aprendizagens das crianças, valorizando as suas evoluções, com vista ao planeamento das etapas seguintes na aprendizagem (Carvalho & Portugal, 2019).

Aquando das planificações de algumas atividades, os objetivos eram, também, propostos de acordo com o grupo e as competências que as crianças demonstravam diariamente, bem como com as suas curiosidades e interesses, que eram claramente demonstrados. Para estruturar as atividades que delineei, contei sempre com o apoio da equipa educativa de sala, nomeadamente, da Educadora Cooperante. Assim, ao ocorrer "uma articulação lógica entre o planeamento contínuo, a observação, a identificação de necessidades, interesses e capacidades e a disponibilização de recursos" (p. 27), é possível utilizar a informação obtida de uma forma mais adequada. Procurei desenvolver diferentes atividades que respeitassem a metodologia pela qual a instituição se rege – a Pedagogia-em-Participação.

Neste sentido, ganha especial relevo o planeamento dado que nos permite prever o que é crucial desenvolver para a aprendizagem das crianças, bem como agir tendo em consideração o que foi planeado. Também permite reconhecer oportunidades de

aprendizagem que não eram antevistas, tomando partido das mesmas. Importa também mencionar que planear não se trata apenas de prever um conjunto de projetos, como também se deve estar preparado para ouvir e aproveitar todas as sugestões das crianças.

Ao longo da PPS II foi também desenvolvido um Projeto no âmbito da Unidade Curricular de Conhecimento e Docência em Educação de Infância (CDEI), com o grupo de crianças (Cf. Anexo A). Este surgiu de uma conversa em grande grupo sobre medos, como está explicado na NC (n.º 38, 30 de outubro de 2023):

> "O A. chega à sala um pouco choroso. A educadora vai buscá-lo à porta e começa uma conversa sobre medos e fala um pouco sobre os delas. Depois, faz uma pergunta a todos sobre qual o seu medo. Após algumas crianças responderem com gatos ou aranhas outras referem:
>
> - S.: "Eu tenho medo de lobos porque eles não me deixam dormir à noite."
> - Educadora: "Tu tens lobos ao pé da tua casa?"
> - S.: "Não…"
> - Educadora: "Devem ser cães S. Os cães também uivam."
>
> Até que o A. põe o dedo no ar e diz:
>
> - A.: "Sabem que os lobos vivem na Lua. Uns moram na lua e outros cá."
> - Educadora: "A sério A.?"
> - A.: "Sim, a sério. E o meu pai disse-me que já foi a um sítio fazer lobos verdadeiros."
> - Educadora: "Ai, eu não sabia disso…"
> - Estagiária: "Vocês querem saber mais sobre os lobos que vivem na lua?"
> - Crianças: "SIMMMM".

A curiosidade manifestada acerca da temática dos lobos era crescente e assim, decidi, em conjunto com a Educadora cooperante, que era um tema relevante para explorar no âmbito de um trabalho de projeto e, a partir daí, fui estruturando atividades

que possibilitassem às crianças adquirirem conhecimentos sobre o tema. Durante a minha prática fez todo o sentido que as crianças fossem participativas para que o que era desenvolvido fosse vivenciado de forma plena e participada.

Um aspeto essencial para a minha tomada de decisão foram as reflexões semanais, dado que as mesmas me permitiram refletir de forma crítica face ao que acontecia diária e semanalmente. Para além do referido, os momentos de partilha com a Educadora Cooperante também foram importantes, dado que as trocas de ideias que tínhamos faziam com que me questionasse, levando a que algumas vezes alterasse as minhas ideias iniciais. Assim, como futura Educadora, considero fulcral refletirmos sobre a nossa ação, pois permite-nos ter consciência das nossas próprias perspetivas acerca da própria ação pedagógica, bem como justificar e argumentar as nossas intenções pedagógicas perante os demais intervenientes no processo educativo.

Simetricamente, importa referir que antes de avaliar é necessário planear, pois permite antecipar o que é imprescindível desenvolver com vista à aprendizagem das crianças. Avaliar o que foi planificado é igualmente fundamental, já que implica recolher a informação necessária à posterior tomada de decisões na prática. A respeito, Parente (2012) salienta a importância de observar e escutar a criança, pois permite conhecê-la melhor e adequar a prática à mesma. No Portefólio da PPS II (cf. Anexo A), está disponível as diferentes planificações que foram criadas para o grupo de crianças tendo em conta tanto as suas necessidades e interesses como, também, ultrapassar dificuldades que o grupo tenha como a resolução de conflitos, por exemplo. Todas as planificações foram pensadas e construídas sempre em conjunto com a equipa educativa e com as intencionalidades que foram abordadas anteriormente. A avaliação das mesmas foi feita a partir do cumprimento do objetivo da tarefa e das atitudes, de forma individual e coletivo, das crianças.

No contexto de outro tipo de avaliação, realizei um Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem com uma criança do grupo (cf. Anexo A), de forma a ilustrar as suas vivências e aquisições ao longo do meu tempo de PPS II em JI. Por isso, decidi escolher o J.C. por ser uma das crianças finalistas e por ter tido, desde início, uma relação de proximidade com a mesma.

A realização de um Portfólio possibilitou a participação ativa da criança, pois a própria selecionou o que queria que fizesse parte do documento. De acordo com Silva e Craveiro (2014), a avaliação autêntica avalia as competências das crianças em situações concretas, com relevância para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Em contexto de JI, a avaliação participada e a construção de um Portfólio permitem a participação dos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. O instrumento em causa, enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens, tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-lhes participar na avaliação do seu próprio desempenho (Silva e Craveiro, 2014, p. 36). Aliás, como refere Zabalza (2000), "a avaliação é uma peça fundamental do trabalho dos bons profissionais da educação: é em todos os níveis do sistema educativo, e é também, como não podia deixar de ser, no caso da educação de infância" (p. 30).

Para a realização deste Portfólio, procurei recorrer aos registos fotográficos bem como a registos que realizei com a criança (desenhos, pinturas, etc.) nos quais participou de forma ativa e livre, escolhendo quais os elementos que pretenderia integrar-lhe, nomeadamente, registos fotográficos e gráficos, entre outros.

Ao observar o grupo de crianças diariamente, e conforme antecipado, percebi que a área da biblioteca não era utilizada pelas mesmas e que não havia o hábito de ler e contar histórias. Por isso, decidi averiguar de que forma poderíamos melhorar e/ou mudar esta dinâmica tendo em conta a importância da leitura de histórias e do contacto regular e assíduo das crianças com as mesmas. Partindo deste contexto observado, identifiquei a existência de uma problemática que entendia merecer ser investigada e solucionada.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Assim que iniciei a PPS II, apercebi-me de que o grupo de crianças, na sala, não tinha uma grande envolvência com a LI, nem mesmo um momento dedicado à leitura e escuta de histórias. Apesar disso, o espaço apresentava várias prateleiras repletas de livros, umas na "área da biblioteca", a que as crianças acediam livremente, outras – constituindo o acervo mais amplo e significativo de propostas – num espaço reservado à educadora e não acessível às crianças. Assim, senti a necessidade de dar oportunidade às crianças de mexerem, ouvirem e sentirem alguns dos diferentes tipos de livros que ali existiam, com a intenção de diversificar as suas experiências de leitura, bem como de despertar e promover nelas o seu gosto e a sua motivação para a leitura literária.

Desta forma, a LI no JI foi um tema que me despertou bastante interesse, pois, durante a minha observação na prática, era notória a falta de contacto que as crianças tinham com a mesma. Tal facto podia ocorrer por diversos fatores: quer pela inexistência, ao longo da semana, de uma rotina específica dedicada à "Hora do Conto", quer mesmo pela ausência de um número regular de leituras planeadas e dinamizadas.

Ora, o/a educador/a assume um papel fundamental enquanto moderador da leitura, devendo proporcionar momentos de leitura, decisivos na formação e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da criança e, simultaneamente, transmissores de conhecimentos e valores. A leitura de histórias deve, na verdade, estar presente na rotina de um grupo de crianças, uma vez que "a escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas (Souza & e Bernardino, 2011, p. 237).

Diante deste quadro, propus-me, então, desenvolver um estudo que me permitisse analisar "O valor dos livros e da 'hora do conto' em jardim de infância: conceções e práticas sobre estratégias de promoção da leitura". Encontrando interesse no alargamento da investigação a outros agentes educativos, nomeadamente na abrangência das famílias enquanto mediadores fundamentais do contacto das crianças com os livros, visei cumprir, mais especificamente, os seguintes objetivos: (i) analisar as conceções e as práticas das famílias como primeiro contexto promotor da leitura; (ii) analisar as conceções e as práticas do/a educador/a como mediador na promoção da leitura; (iii) compreender a

importância da "Hora do Conto" como momento privilegiado na criação de hábitos de leitura.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1 Literatura Infantil: conceito, tipos de livros e critérios de seleção

Para melhor enquadrar a problemática em estudo, é necessário, primeiramente, definir o conceito de Literatura Infantil (LI). Tendo em conta a definição sugerida pelo dicionário *Infopédia* da Porto Editora (s.d.), o termo "Literatura Infantil" designa uma literatura criada especificamente para as crianças. Embora a definição de traços que definam os limites entre a LI e a Literatura em geral seja arbitrária, distinguem-se, na primeira, algumas características como o seu constante estímulo na criança, por impressões sensoriais, com um investimento nos valores fónicos e visuais.

Para Cândido (2011), a Literatura é uma necessidade universal e, por isso, a mesma, quando satisfeita, constitui-se como um direito e um fator humano indispensável. Assim, a Literatura "constrói objetos autónomos com estrutura e significado; é uma forma de expressão uma vez que manifesta emoções e a visão do mundo de cada indivíduo; e, por fim, é uma forma de conhecimento sobre diferentes temas." (*idem*, 2011). Bakhtin (2011, p. 263), por sua vez, descreve a Literatura para Crianças como um género do discurso por ser um campo da atividade humana definido por livros escritos para crianças, com diferentes perspetivas e uma íntima relação com o tempo e o espaço. Já para Cunha (2003), a LI engloba os livros que têm a capacidade de provocar a emoção, o prazer, o entretenimento, a fantasia, a identificação e o interesse da criança.

Para garantir que a criança tenha acesso, na totalidade, aos diferentes tipos de livros existentes, é também necessário esclarecer quais os géneros que se incluem na produção literária que lhe é dirigida. Além disso, é preciso também selecionar, de forma criteriosa, os livros mais indicados para o público-alvo, tendo em conta a sua idade e as suas competências de leitura.

Rui Veloso e Leonor Riscado (2002) defendem que a LI abrange uma variedade de formas, desde a lírica até à dramática, passando pela narrativa. No leque literário

português direcionado para as crianças, o género narrativo é o mais utilizado, especialmente, os contos tradicionais, os contos e as novelas de autor, além da poesia de autor, das rimas infantis (como os trava-línguas, as lengalengas, os provérbios e rimances), e, também, das obras dramáticas.

Na narrativa, encontramos a maior quantidade de textos destinados às crianças, sendo o conto a forma mais difundida. Estes textos caracterizam-se por serem curtos, com "um elenco reduzido de personagens, um esquema temporal restrito, uma ação simples ou poucas ações separadas e uma unidade técnica de tom" (Reis e Lopes, 1987, p. 75). De destacar, no modo literário em referência, o lugar especialmente relevante, não só em termos da sua edição mais avultada, como (e em virtude) das suas potencialidades no desenvolvimento de competências precoces de literacia, que ocupa o livro-álbum, no universo da LI. Distinguindo-se do livro ilustrado, por apresentar um texto substancialmente mais reduzido em face de uma componente visual predominante, resultando a sua principal característica da relação simbiótica ou da interdependência destas duas linguagens na construção da narrativa, estes livros, em qualquer caso, "possibilita[m] uma primeira relação com o objeto-livro, [constituindo] igualmente um primeiro contacto com as representações do mundo" (Bastos, 1999, p. 249).

Já no que diz respeito ao texto lírico, Veloso (2006, p. 31) refere que esse tipo de texto pode deixar as crianças atentas, capaz de sentir os sentimentos que o emissor pretende transmitir e, ao mesmo tempo compreendê-los. As rimas infantis são caracterizadas pelo reforço do poder da comunicação sonora, o que resulta em uma maior incidência no efeito lúdico das sonoridades construídas pelo poema.

O texto dramático, modo porventura mais restrito na produção literária dirigida à infância, é aquele em que a relação com o público não se estabelece através da leitura, mas sim por meio da mediação dos personagens/atores, que transformam a composição escrita em uma ação dialogada (encenada/teatralizada). Tendo em conta a opinião de Juan Cervera (1991, p. 67), "a dramatização, como ponto de partida e ponte com o teatro, é, sem dúvida, uma das formas mais estimulantes e motivadoras" para as crianças, uma vez que é através das expressões faciais e dos diferentes movimentos corporais que elas tomam mais atenção ao que é dito/lido.

É importante não esquecer que todos os géneros são igualmente importantes para as crianças, pois cada uma deve ter acesso a um reportório vasto e diferenciado de livros com que se possa identificar, mas, também, ter novas oportunidades de conhecimento a partir do seu interesse e curiosidade.

Para que o agente promotor da literatura (família, educador/a, bibliotecário, etc.) consiga escolher um livro adequado à criança que tem à sua frente, valorizando as suas características etárias e preferências de leituras, é necessário que tenha conhecimento dos critérios que devem presidir à sua seleção. Estes poderão assentar, entre outros, no seu formato, na qualidade do texto e do seu conteúdo linguístico e literário, na sua adequação temática, no autor e/ou ilustrador, na qualidade das ilustrações e da relação que as mesmas mantêm com o texto verbal, nas características peritextuais (p.e., título, capa e/ou contracapa, guardas), no editor/editora.

4.2.2 Benefícios da Literatura Infantil

As crianças, ao estarem constantemente em contacto com os livros e as histórias contadas por adultos, encontram muitos benefícios para o seu desenvolvimento, a nível cognitivo, afetivo e social. Desde sempre, a leitura, para as crianças, começa através dos sentidos, isto é, ao tocar e sentir o livro, a criança vai ensaiando o seu papel de leitor, experimentando a partir de uma leitura sensível que mexe com os prazeres do corpo. Por isso, as crianças têm de estar habituadas, desde cedo, a manusear livros, vendo as ilustrações e as letras, passando as páginas, como se estivessem a ler.

Desta forma, antes de ler, a criança deixa-se levar pela sua imaginação, explorando e "lendo", à sua maneira, as imagens que observa, os recursos que tem à sua disposição, apropriando-se, assim, do objeto que tem em sua posse e que lhe permite inventar as histórias que a narrativa visual lhe inspira. Assim que a criança inicia a sua formação literária, vai desenvolvendo a sua sensibilidade e é estimulada a motivação e a criação de hábitos de leitura, mas, também, facilita a sua entrada na literatura adulta e o impulsiona-o para uma formação linguística absoluta (García Padrino, 1992, cit. Brito, 2004), mostrando as principais funções da leitura.

Almeida (2002, p. 40) descreve, ainda, que "as histórias infantis, particularmente os contos, embora construídas muitas vezes com uma finalidade recreativa, sempre veicularam conhecimentos e valores, evidenciaram manifestações do comportamento humano e têm tido com frequência situações reais como fonte de inspiração. A audição e leitura de histórias representam uma elevada função educativa que se traduz na promoção das potencialidades naturais da criança."

Um dos benefícios da LI é a criação de relações afetivas com as crianças. Hohmann e Weikart (2011) referem, a propósito, que "através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura" (p. 547).

Além deste enorme benefício que é a criação de relações afetivas fortes, é também "conhecido o papel que a leitura desempenha no desenvolver e enriquecer da personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspetivas porque se pode representar e analisar o real. Sabe-se também como todos estes aspetos são fulcrais na educação do jovem para uma sociedade em mudança" (Sequeira, 2000, p. 70). A mesma autora refere, ainda, que a leitura de histórias permite enriquecer a personalidade da criança, promover a sua autonomia, adquirir conhecimentos, desenvolver o espírito crítico e estar aberto às diversas perspetivas.

Outro benefício da LI prende-se com o facto de servir para apurar a inteligência da criança ao confrontá-la com os chamados conflitos cognitivos, isto é, estimulando-a à resolução de enigmas presentes nas histórias que lhe são contadas. Também possibilitam o enriquecimento do léxico da criança, promovendo a diversificação do seu vocabulário. Em crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, o livro é considerado um instrumento fundamental no contacto precoce com a escrita.

Para além dos benefícios mencionados anteriormente, Albuquerque (2010) refere que através da leitura existem outras aprendizagens fulcrais para as crianças, "desde os conhecimentos acerca do mundo até às dimensões inerentes à própria vida, portanto a função daquele que propõe a leitura e na qual podemos inserir o contador de histórias é

valiosa para o desenvolvimento humano" (p. 10). Marques explica-nos que o desenvolvimento da linguagem, a compreensão do mundo e a aprendizagem da leitura surgem como as principais finalidades das atividades relacionadas com a literatura para a infância (Marques, 1991). As crianças, ao se inserirem num ambiente em que estão habituadas a ouvir e/ou a contar histórias, demonstram a aquisição de competências literárias como a aptidão para contar histórias, relacionar as histórias com factos reais e com as ilustrações que observam nas mesmas (Marques, 1998).

No domínio metalinguístico, Fernanda Leopoldina Viana (2001, citada por Veloso 2006) relata que a atividade de ler para as crianças aparece como uma das atividades mais importantes para favorecer a construção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura, ou seja, é preciso ler com a criança, utilizando vocabulário, sintaxe e materiais que sejam desafiantes e motivadores.

4.2.3 Contextos promotores da Literatura Infantil

São vários os contextos nos quais a criança pode estar em contacto diariamente com os livros e a leitura, nomeadamente, o contexto familiar e o escolar/educativo. A prática da leitura ou o conto de histórias traz, como se referiu, vários benefícios às crianças, ao nível do desenvolvimento de competências precoces de literacia e do seu desenvolvimento global. Todavia, este desenvolvimento está também dependente das experiências leitoras que lhe sejam proporcionadas e que, por norma, acontecem nos dois contextos mencionados (e não só), pois "o leitor não nasce, faz-se: mas o não leitor também" (Cerrillo, 2006, citado por Balça & Leal, 2014, p. 3).

A família desempenha um papel fundamental como o primeiro agente na promoção do interesse pela leitura na criança. Nessa medida, cabe à família "propiciar o clima adequado para que a criança, desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silencio, de valorização, e sossego (Manzano, 1988, citado por Bastos, 1999, p. 285)". Os pais e, mais tarde, os educadores, mesmo estando em ambientes distintos, têm de estar conscientes da importância das histórias para as poderem narrar com sentimento e afetividade, pois é imprescindível que haja entre o mediador e o livro

uma relação de cumplicidade e proximidade de forma a suscitar àquele que está a ouvir um conforto e confiança.

Neste sentido, é importante que as famílias compreendam o poder do exemplo. Ou seja, quando uma criança observa a sua própria família envolvida na leitura de um livro, o seu instinto natural é imitá-la. Com o tempo, essa atividade poderá tornar-se cada vez mais prazerosa, podendo, inclusivamente, ser realizada em conjunto. Além disso, o gosto pela leitura está diretamente associado aos estímulos proporcionados à criança, desde os primeiros anos de vida, pois "quando a criança cresce no meio de livros e vê, à sua volta, adultos lendo é despertado nela o hábito de ler (…)" (Rodrigues, 2016, p. 33).

No que toca ao contexto escolar e fazendo alusão ao papel do/a educador/a, é essencial que a leitura ou o conto de uma história faça sentido, para que a possa narrar com entusiasmo, com envolvimento e prazer, pois a criança, através da mediação do/a educador/a, torna-se leitora e apropria-se da prática da leitura (Claudino, 2012, p. 317). Além do mais, é essencial que o/a educador/a crie uma relação de cumplicidade entre o livro/a história e as crianças, valorizando a narração pelo prazer que desperta nelas, bem como pela forma de apreensão da vida que ainda terão de adquirir (Albuquerque, 2000). Isto é, o/a educador/a deve sensibilizar, fomentar e motivar a ligação entre o recetor e o leitor do livro, através de estratégias de animação, como adiante explicitaremos, que incentivam o leitor a interessar-se pelos diferentes tipos de livros.

Tendo em conta o perfil do/a educador/a de infância para a promoção da Educação literária, proposto por Gomes (2007), é necessário que o/a mesmo/a se interesse pela literatura e, em geral, pelos livros e pela leitura; e que organize, decore e cuide de um espaço dedicado ao livro na sala em que trabalha. Na rotina da sala, o/a educador/a deve contar ou ler oralmente histórias às crianças, pelo menos uma vez por semana, considerando essa atividade como algo que tem um fim em si mesmo e, por isso, deve ler e analisar essas histórias com a devida antecedência. Também deve ajudar "a criança a manipular corretamente o livro, a preservá-lo, a cuidar dele enquanto objeto (...) recusa[ndo] a ideia de que «os livros são para estar bem guardados, inacessíveis, senão as crianças estragam-nos»)", e "explorá-lo com as crianças, quer em grande grupo, quer em pequenos grupos ou mesmo com esta ou aquela criança de modo individualizado" (Gomes, 2007, p. 4).

Numa primeira fase, as ilustrações desempenham um papel fundamental como forma de dar informação à criança, permitindo-lhe compreender globalmente o livro, muitas vezes ultrapassando o próprio texto (Martins e Mendes, 2012). A ilustração, de acordo com Mendes e Velosa (2016), "(…) é um elemento crucial, por facilitar a compreensão do texto verbal e dos diferentes significados que, de forma explícita ou implícita, ele transmite e veicula (…)" (p. 121), determinando, muitas das vezes, o interesse que uma obra literária desperta na criança, estimulando-a a querer descobrir mais e a mergulhar no seu imaginário, desenvolvendo a sua literacia visual. Se o/a educador/a se revelar atento às emoções e ações das crianças, permite que estas, posteriormente, também contem as suas histórias, recontem histórias conhecidas e criem novos enredos. Enredos, esses, não só resultantes das suas vivências familiares, mas também imaginados e aguçados pelas histórias que as crianças escutam. Assim sendo, o/a educador/a deve criar na sua sala de pré-escolar um espaço dedicado à leitura e à atividade de contar histórias, onde o livro infantil é explorado todos os dias, com ou sem orientação, dando oportunidade de o livro ser explorado livremente pelas crianças.

As bibliotecas também constituem outro contexto fértil no que à promoção da LI diz respeito, uma vez que um dos seus objetivos é criar e fortalecer os hábitos de leitura nas crianças, desde mais tenra idade (Antunes, 2012, p. 14). Dada a importância da contribuição das bibliotecas públicas para a formação dos leitores, o setor infantil assume um papel de destaque em todas elas. É, por isso, interessante que a biblioteca possua um "cantinho", com estantes, gravuras, esteiras, tapetes ou almofadas onde a criança possa sentar-se confortavelmente e manusear livros. É essencial que esse ambiente seja acolhedor para que o pequeno leitor se sinta nele bem, que goste de frequentá-la e que a ele deseje voltar. E aqui entra também o papel do bibliotecário como mediador do livro e da leitura. Este deve propor-se compartilhar com as crianças o prazer de ler, de conhecer e de descobrir o que os livros têm a oferecer. Ele aproxima a criança do livro, deixando a mesma fazer as suas próprias escolhas, lendo o texto e mostrando-lhe as ilustrações, ouvindo-a também atentamente, respondendo às suas perguntas, observando-a e respeitando-a as suas reações.

4.2.4 A "Hora de Conto" e o papel do/a educador/a na sua dinamização

Um dos momentos que podemos inserir na rotina das crianças de forma a que estas estejam expostas aos diferentes tipos de livros é a "Hora do conto". Tendo em conta a opinião de Albuquerque (2000), "'o contar de histórias' é uma atividade rotineira que deve ocorrer, pelo menos, duas vezes por semana. As crianças, na maioria das vezes, dirigem-se ao 'cantinho das histórias', um espaço mágico existente em muitas salas" (p. 26), promovendo o seu gosto pela leitura e o hábito de manusear e consultar um livro. Quando este momento é executado na rotina das crianças, numa parte do dia, estas começam a sentir esse momento como uma necessidade e, quando não o tem, sentem falta do mesmo. Por isso, o/a educador/a deve fazer da "leitura de histórias uma parte integrante da rotina diária, para que as crianças passem a esperar que lhes sejam lidas histórias" (Hohmann, 2003, p. 548).

A "Hora do conto" pode ser dinamizada pelo/a educador/a através de várias estratégias e recursos, envolvendo a criança numa atividade mais fascinante. Portanto, através da utilização dos diferentes recursos pretende-se que a criança compreenda melhor o texto, que fique atenta à mesma, despertando a sua atenção e o seu interesse pelas histórias. Se o/a educador/a usar o livro como o único suporte poderá limitar a imaginação e a criatividade das crianças, uma vez que no livro os cenários e o retrato das personagens são traçados (Albuquerque, 2000).

As diferentes estratégias e recursos que aninem o conteúdo da história promovem o desenvolvimento da motricidade das crianças (manipulação dos materiais), da sua oralidade (partilha das experiências e conhecimentos pessoais) e da sua criatividade (nas diferentes atividades de expressão plástica) (Costa, 2012). Assim, as crianças ao explorarem e manipularem os recursos auxiliares de histórias compreendem melhor a história, criam a sua própria e sentem vontade de a (re)contar.

As estratégias de animação da leitura em voz alta poderão organizar-se em três momentos, designados de: "pré-leitura", "leitura" e "pós-leitura".

Inicialmente, no momento de pré-leitura, é realizada uma observação global do texto a partir do seu título, dos possíveis tópicos de apresentação, das figuras/imagens, das previsões ou daquilo que o leitor já conhece sobre o que irá ler, de maneira a despertar

o interesse e a curiosidade no leitor sobre a temática abordada no livro, e a fomentar a criação de expectativas em relação ao seu conteúdo.

Já no momento seguinte, da leitura, é fundamental que o mediador se entregue de corpo e alma à leitura do texto, "é necessário contar empenhadamente" (Costa, 2012, p. 140) com o intuito de levar o leitor a viver intensamente o texto e a desfrutar do prazer da leitura. Deste modo, o mediador precisa de "saber bem a história que vai contar. Não é necessário aprendê-la de cor, mas é necessário preparar-se" (Costa, 2012, p. 138), tratando-se de assimilar a história, de forma a improvisar a sua narração, para poder analisar os diversos momentos que a constituem, destacando os momentos fulcrais na hora de contar. É crucial que o mediador leia algumas linhas da história, intercaladas, para que os ouvintes percebam que as palavras também saem dos livros. O mediador deve pronunciar as palavras com clareza e prestar atenção ao que lê, deixando sempre algum *suspense* para suscitar o interesse das crianças pela história deixando-as imaginar e sonhar.

Após a leitura, procede-se à reflexão daquilo que foi lido com o intuito de analisar e, se necessário, corrigir predições acerca do conteúdo. Sumariamente, pretende-se desbloquear o sentido global da mensagem. O/a educador/a deve deixar as crianças refletir sobre o que foi lido, fomentando uma atitude crítica face ao que ouvem. Neste momento, "são valorizadas as perguntas iniciadas por "Quem", "Onde", "Porquê" e "Quando", já que se procura promover uma atitude ativa da criança e o uso da linguagem" (Ribeiro et al., 2009, p. 80). De ressalvar, contudo, a importância de se moderarem estas intervenções, quer durante a narração, que no seu seguimento, sob pena de se desvirtuar o momento e de se quebrar o prazer da leitura. Ainda neste momento, podem realizar-se atividades relacionadas com a história, como, por exemplo, propondo o registo gráfico da mesma através do desenho. Trata-se, sobretudo, de prolongar a leitura, desenvolvendo outras formas de animação da leitura adequadas às práticas de JI, também numa perspetiva de diversificar contextos de contacto e exploração dos livros, e melhor situar as propostas.

Concluindo, "quanto mais experiências forem apresentadas às crianças, mais dinâmica e ampla será a sua imaginação, sendo essa entendida como 'base para toda [a] atividade criadora'" (Fraga, 2012, p. 330). A criança ao ser um participante ativo,

manipula e explora os mais variados recursos, exterioriza as suas emoções, como se as vivenciasse, e a imaginação, resultante dessas vivências, potencia a resolução de problemas que poderá enfrentar no decurso do seu dia-a-dia.

4.3. Roteiro ético e metodológico

Feita esta breve revisão literária sobre o tema apreciado, e como forma de enquadrar ética e metodologicamente a investigação proposta, vem o momento de apresentar a abordagem seguida, descrevendo as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados utilizados.

Assim, e antes de mais, de mencionar que, com base na Carta de Princípios para a Ética Profissional (APEI, 2011), bem como nos Princípios Éticos e Deontológicos determinados por Tomás (2011) para o trabalho de investigação com as crianças, a equipa educativa e as famílias, mantive algumas preocupações éticas, explicitadas no Roteiro Ético apenso (Anexo B), como, entre outras, não revelar o verdadeiro nome da instituição, da educadora cooperante, da auxiliar de ação educativa, das crianças e das famílias, nem qualquer outra informação que pusesse em causa a privacidade de qualquer um dos intervenientes.

A metodologia de investigação adotada, de natureza qualitativa, situa-se, conforme adiantado, numa perspetiva de **estudo de caso**. Este tipo de método "rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos" (Latorre et al., 2003). Relativamente ao estudo de caso, Stake (1999) explicita, ainda, que adota uma classificação também bastante ilustrativa, com base nos objetivos que os investigadores possuem ao empreender a metodologia de estudo de caso, mostrando o quão importante é determinar objetivos para a investigação.

Segundo Ponte (2002), "A investigação sobre a prática pode ter dois tipos principais de objetivos. Por um lado, pode visar principalmente alterar algum aspeto da prática, uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança, e, por outro lado, pode procurar compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática com vista

à definição, num momento posterior, de uma estratégia de ação" (p. 3). Paralelamente, Afonso (2014) informa que, numa investigação qualitativa, é essencial que haja uma procura regular de determinados factos da realidade social, utilizando métodos empíricos que facilitem a interpretação dessa realidade.

Assim mesmo, e no que concerne às técnicas e aos instrumentos de recolha de dados utilizados para a presente investigação, retoma-se a conceptualização de Ketele e Roegiers (1993) que afirmam que a recolha de dados é um processo que visa obter informações tendo por base diversas fontes, com o intuito de chegar a um novo nível de conhecimento. Nesse sentido, ao utilizar este tipo de técnica, com vista ao cumprimento dos objetivos anteriormente enunciados, reconheceram-se como técnicas e instrumentos específicos de recolha de dados no sustento da investigação pretendida: (i) a observação direta participante e não participante, apoiada no registo de notas de campo, de fotografias, bem como de análise documental; (ii) a elaboração/aplicação de um inquérito por questionário; e (iii) a realização de uma entrevista semiestruturada.

Rodriguez et al. (1999) caracterizam a técnica de **observação direta** como um método interativo de recolha de informação que precisa da implicação do investigador nos acontecimentos que está a observar, sendo um dos procedimentos mais utilizados na investigação qualitativa, especialmente em contextos práticos como o que me assiste. Em algumas situações, propus-me igualmente realizar observações não participantes, recolhendo apenas os dados e não intervindo diretamente no que estava a acontecer. a complementar as referidas observações, incluíram-se os registos escritos das mesmas, em forma de notas de campo, permitindo-me traçar um retrato das situações sociais observadas e compreender as perspetivas, os significados e o envolvimento dos sujeitos numa situação particular (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002).

Por sua vez, o **inquérito por questionário** não é a técnica mais representativa da investigação qualitativa, dado que está mais relacionado com a investigação quantitativa. Todavia, consistindo numa técnica de recolha de dados, detém um papel igualmente importante nas investigações de caráter qualitativo. Uma vez que o inquérito por questionário se destina, maioritariamente, à pessoa interrogada, sendo lido e preenchido pela mesma, "é, pois, importante que as perguntas sejam claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma

maneira" (Quivy & Campenhoudt, 1998). O recurso ao inquérito por questionário permite-nos a identificação de determinadas características ou factos de uma população, visando verificar determinada hipótese ou analisar as relações entre as variáveis envolvidas no estudo que está a ser realizado (Santos & Henriques, (2021). Este inquérito, no âmbito do presente estudo, foi dirigido e aplicado às famílias das crianças que acompanhei, tendo como objetivo conhecer as suas várias conceções sobre o valor da LI e o fomento do contacto precoce com os livros e a leitura. Numa fase posterior, foi elaborada, ainda, uma árvore categorial a fim de analisar as respostas ao questionário de uma forma mais aprofundada.

A entrevista é uma das técnicas de recolha de dados que é conduzida pelo pesquisador, já estabelecida anteriormente, de forma a chegar a um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível (Arnoldi, 2006, p. 17) e "permite ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados" (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 193). Neste sentido, realizei uma **entrevista semiestruturada** à Educadora Cooperante com o intuito de conhecer as suas conceções sobre alguns aspetos da LI e da sua ação em torno da mesma. Para tal, elaborei previamente o guião da entrevista (cf. Anexo B.), composto por dezoito questões. De referir que, antes de iniciar a entrevista, questionei a educadora sobre a possibilidade da sua realização, por forma a garantir que fosse "previamente autorizad[a] e consentid[a]" pela entrevistada (Marchão & Henriques, 2018, p. 142). Neste sentido, a entrevista foi realizada sob um guião semiestruturado com o intuito de, *grosso modo*: i) recolher informações sobre a importância atribuída à literatura para a infância e à hora do conto na rotina do JI; ii) compreender quais os critérios adotados na seleção dos livros propostos; iii) conhecer as estratégias utilizadas na dinamização da hora do conto e os recursos auxiliares à narração de histórias utilizados pela educadora; e, por fim, iv) perceber o valor atribuído às bibliotecas públicas na ação pedagógica da equipa inquirida. Assim, através deste método, pretendeu-se analisar e aprofundar o papel do educador, como parceiro da promoção da leitura.

Em jeito de complemento do estudo, e após alguma observação no que toca à problemática identificada, com a intenção de colmatar algumas das fragilidades percecionadas, pensei introduzir, na rotina das crianças, um momento que lhes permitisse

desfrutarem, de forma regular, da narração de uma história. Esta ideia, conversada e acordada inicialmente com a Educadora Cooperante, foi, posteriormente, dialogada com as crianças, a fim de compreender o interesse das mesmas. A proposta, que contribuiria para reforçar a nossa prática, quer pedagógica quer investigativa, penderia, então, para a implementação de uma "Hora do conto" às segundas, terças e quintas-feiras, de acordo com a disponibilidade da equipa educativa, incluindo, numa fase posterior do estudo, uma avaliação pelas crianças das três sessões dinamizadas semanalmente, durante um mês. A avaliação, realizada no final de cada semana, recaía na escolha do livro favorito dessa semana e o motivo dessa escolha, através da colocação de uma estrela numa tabela elaborada para o efeito (cf. Anexo I).

Mais concretamente, a dinamização deste momento teve como intencionalidade proporcionar às crianças o contacto com uma diversidade de livros e histórias, contribuindo para o fomento do seu interesse pela LI e para a criação de hábitos de leitura, através do prazer e da sua motivação pela (escuta da) leitura em voz alta. A partir dos livros que estavam dispostos na sala, selecionei aqueles que considerava que fossem mais interessantes para o grupo de crianças, atentando no seu valor literário e em alguns critérios que os diferenciassem, como o tamanho e/ou o formato do livro, o género textual, incluindo poesia, narrativa e livros sem texto ou (quase) exclusivamente compostos por imagens, diferentes autores e/ou ilustradores, diferentes tipos de ilustrações e, ainda, livros trazidos pelas próprias crianças. A lista dos livros selecionados foi revista pela Educadora Cooperante por forma a garantir que estes fossem ao encontro das características e dos interesses do grupo, mediante o conteúdo da história. O meu papel de Educadora-Estagiária foi o de dinamizar cada uma das sessões planeadas, mediando a a leitura e orientando o grupo em face de algumas perguntas sobre o mesmo, dando espaço a cada criança para, no final da sessão, explorar livremente os livros, respeitando, sempre e em qualquer momento da atividade, os seus ritmos e respostas. Já o papel da Educadora Cooperante era o de me auxiliar quando considerasse necessário e de me apoiar na gestão do grande grupo. As crianças, essas, apenas tinham de desfrutar de cada momento realizado, desenvolvendo o seu gosto pelas histórias narradas e ouvidas, acompanhando a narração e participando na sua avaliação no final de cada semana.

Depois de recolhidos os dados, procedeu-se à **análise de conteúdo** tanto das notas de campo relacionadas com a investigação, como dos diferentes instrumentos/inquéritos aplicados. Este método, referente a um conjunto de técnicas de análise de produtos escritos e orais, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo dessas mensagens, definindo-se e organizando-se a informação por áreas de interesse (Quivy & Campenhoudt, 1998), foi o que motivou a categorização, subsequente, das respostas obtidas, nomeadamente, ao questionário aplicado às famílias, organizadas numa **Árvore Categorial** (Cf. Anexo L). No que concerne à análise destes dados, os mesmos foram organizados, mais concretamente, de dois modos: com recurso à elaboração de gráficos (Cf. Anexo E) e, em seis questões de resposta aberta, recorrendo à definição de categorias e subcategorias, permitindo a análise categorial das respetivas respostas.

Por fim, sublinhe-se que foi valorizado um **processo de triangulação dos dados**, analisados e discutidos através do cruzamento, juntamente com as nossas observações, das respostas obtidas ao questionário aplicado às famílias, à entrevista executada à Educadora Cooperante, bem como das respostas-leitoras recolhidas na "Hora do Conto" dinamizada e na sua avaliação pelo grupo de crianças.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

4.4.1. Questionário às famílias

A apresentação e análise dos dados recolhidos encontra-se organizada em três tópicos, que correspondem aos objetivos definidos para o estudo: (i) analisar as conceções e as práticas das famílias como primeiro contexto promotor da leitura; (ii) analisar as conceções e as práticas do/a educador/a como mediador na promoção da leitura; (iii) compreender a importância da "Hora do Conto" como momento privilegiado na criação de hábitos de leitura.

Assim, foi entregue às famílias um questionário sobre o tema apresentado, tendo-me sido devolvidas dezassete respostas de vinte e cinco, uma vez que apenas o

encarregado de educação de cada criança podia responder, esperando-se, portanto, um total de vinte e cinco respostas.

No que toca à **caracterização da amostra**, foram recolhidos dados relativos ao sexo, à idade e às habilitações literárias dos inquiridos, a fim de se proceder a uma caracterização o mais fidedigna possível da mesma. No que respeita ao **sexo** (questão n.º 1), é possível verificar que são do sexo feminino 64,7% dos inquiridos, sendo que pertencem ao sexo masculino 35,3% da amostra (Cf. Anexo E, Figura 1). Relativamente aos **grupos etários** (questão n.º 2), a idade dos inquiridos varia entre os trinta e cinco e os quarenta e cinco anos, sendo que o valor com maior incidência se situa entre os quarenta e os quarenta e dois anos (Cf. Anexo E, Figura 2). Por último, no que diz respeito aos dados relativos às **habilitações literárias** (questão nº 3), é possível compreender que estas variam entre o Ensino secundário, com uma resposta, e o grau de Doutoramento, apresentando duas respostas. A maioria dos inquiridos, mais concretamente nove, refere possuir o grau de Licenciatura. Posto isto, é possível aferir que as habilitações literárias se centram maioritariamente entre a Licenciatura e o grau de Mestrado, contando este último com cinco respostas (Cf. Anexo E, Figura 3).

O conjunto de questões que se segue à caracterização da amostra surge com o intuito de compreender as conceções do adulto face aos hábitos de leitura em contexto familiar. Compreende-se, mediante a leitura do gráfico representado na Figura 4 da questão n.º 4 (Cf. Anexo E), que todos os inquiridos possuem livros em casa. Já no gráfico 5 da questão n.º 5 (Cf. Anexo E), 41,2 % (n=7) dos inquiridos compra "muitas vezes" livros, enquanto 29,4 (5) dos inquiridos os compra "algumas vezes", 23,5 (n=4) dos inquiridos os compra "sempre" e apenas um inquirido compra livros "poucas vezes".

No que toca à questão n.º 7, "Que tipos de livros adquire?", os inquiridos referiram que adquirem livros que são adequados à idade, de diferentes géneros textuais, como "Contos, histórias", "Álbuns ilustrados e infantojuvenis", "banda-desenhada", e com algumas características específicas dos livros, como, a ilustração, a arte, etc. Tendo em conta o que foi descrito acima, foi perguntado na questão n.º 8 "Em que critérios faz assentar as suas escolhas?" (Cf. Anexo E); os inquiridos remeteram para as aprendizagens que as crianças poderão fazer das diferentes características dos livros, como "a qualidade

estética e narrativa"; "a adequação à idade"; "Ilustrações, tipo de história, mensagem"; valores e ideias da família; os interesses das crianças; ou, até mesmo, sugestões de outrem.

Já na questão n.º 9, "Lê histórias ao seu/sua filho/a?" (Cf. Anexo E), todos os inquiridos responderam que sim, justificando com a intenção de a criança ter contacto com a leitura ou de a realizarem a leitura a pedido da criança. Alguns dos inquiridos referiram que faziam essa leitura antes da criança ir dormir e que poderiam realizá-la em família.

Na questão n.º 10, "Se sim, com que frequência?" (Cf. Anexo E), 52,9 % dos inquiridos (n= 9) responderam que liam histórias às crianças "todos os dias", já 35,3 % dos inquiridos (n= 6) respondeu que fazia a leitura "de duas a três vezes por semana" e 11,8 % dos inquiridos (n= 2) respondeu que apenas lia "uma vez por semana".

Na questão n.º 11, "Leva o/a seu/sua filho/a à biblioteca?" (Cf. Anexo E), tanto a resposta "nunca" como "poucas vezes" tiveram 29,4 % de respostas (n=5 cada uma das respostas); já 23,5% dos inquiridos diz ir "muitas vezes" à biblioteca (n=4) e apenas 17,6% dos inquiridos responderam que iam "algumas vezes" (n=3). Decidi levantar esta questão uma vez que, apesar do grupo de crianças não ir à biblioteca com a Educadora, é importante sensibilizar e dar a conhecer às famílias outro contexto de promoção da LI que não seja nem o familiar nem o escolar, oferecendo-lhes outras opções de atividades as quais não estejam habituadas.

Já na questão n.º 12, "O/A seu/sua filho/a pede para ouvir histórias?" (Cf. Anexo E), 47,1% dos inquiridos (n=8) respondeu "muitas vezes", 35,3% dos inquiridos (n=6) respondeu "algumas vezes" e, por fim, 17,6% dos inquiridos (n=3) respondeu que a criança pede "sempre" para ouvir uma história. Na questão n.º 13, perguntei qual era frequência com que a criança pedia para ouvir histórias, ao que os sete inquiridos responderam que pediam "todos os dias" (41,2%), outros sete inquiridos responderam "duas a três vezes por semana" (41,2%) e 17,6% dos inquiridos (n=3) disse que as crianças o pediam "uma vez por semana".

Na pergunta n.º 14, "Permite que o/a seu/sua filho/a explore os livros de forma autónoma?" (Cf. Anexo E), 88,2% dos inquiridos (n=15) respondeu que permitia "sempre" e apenas 11,8% dos inquiridos (n=2) o permitia "muitas vezes".

Na questão n.º 15, "Dedica algum espaço específico à exploração/narração de histórias?" (Cf. Anexo E), 64,7% dos inquiridos (n=11) refere não dedicar nenhum espaço à mesma e 35,3% dos inquiridos (n=6) respondeu que reservado um lugar específico para este momento. Por isso, na questão n.º 16, em que se questionou sobre o motivo da dinâmica anterior, a maior parte dos inquiridos respondeu que, não contemplando nenhum espaço específico à leitura de histórias, "Lemos onde ele quiser ou quando simplesmente acontece" ou "Pode ser na cama, ao deitar ou na sala ou até na cozinha" ou "todos os espaços da casa estão acessíveis". Alguns inquiridos ainda especificaram ler histórias "no quarto", "na biblioteca" ou "na sala".

Posteriormente, na questão n.º 17, "Acredita ser benéfico para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças o seu contacto diário com histórias e livros infantis?" (Cf. Anexo E), todos os inquiridos responderam afirmativamente. Tendo-se obtido, na questão justificativa seguinte, várias respostas como o desenvolvimento da criança de um modo geral, mas também o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da linguagem, do conhecimento do mundo e do desenvolvimento cognitivo. Dois dos inquiridos responderam que é importante para as crianças desenvolverem o prazer da leitura e aprenderem ensinamentos através das histórias. Ainda um inquirido mencionou as associações que as crianças podem fazer através da história, concretamente: "Pelas associações que criam, seja palavras, imagens, palavras-imagens".

Por último, na questão n.º 19, "Acha pertinente que haja, no jardim de infância, um momento dedicado à narração de histórias, como a "hora do conto"?" (Cf. Anexo E), também todos os inquiridos responderam afirmativamente. A pergunta seguinte, em que era pedido aos inquiridos que explicassem a resposta anterior, mereceu um variado leque de respostas, associadas ao facto de se tratar de "um momento de partilha com outras crianças", "é um momento que complementa o que é feito no contexto familiar e faz parte da rotina da sala". "Este momento promove conhecimento, literacia e estimula a leitura, a curiosidade, a imaginação". Um inquirido declarou que as crianças, através desse momento, "podem recriar essas mesmas histórias num tempo de brincadeira", e outro ainda referiu que podia ser "um momento para desenvolver diferentes projetos".

4.4.2. Entrevista à Educadora Cooperante

A Educadora de Infância tem, como se referiu antes, um papel fulcral como mediadora do contacto das crianças com a LI. Como tal, foi realizada à Educadora Cooperante uma entrevista que abrangia um total de dezassete perguntas, a fim de compreender as suas conceções e práticas acerca dos contributos da LI em JI. Assim, os dados recolhidos esclarecem, desde logo, que a Educadora Cooperante é licenciada em Educação de Infância pela Escola Superior de Educação João de Deus, exercendo funções há trinta anos.

Comecei por questioná-la sobre o **conceito de LI**, ao que a Educadora respondeu que é "toda a literatura dedicada à infância", podendo ter diferentes tipos de qualidade. Posteriormente, procurei perceber qual a **frequência com que conta/lê histórias** ao seu grupo de crianças, esclarecendo que, desde que foi instituída a "Hora do conto" em conjunto (Cf Anexo C.), esse momento "passou a ser diári[o]". Mas enquanto não existia, "era muito comum contar histórias pelo menos umas três vezes por semana", pois "sempre foi uma coisa que eu tive muito interesse" e, por isso, "teve importância e frequência" na sala de atividades. Assim, a mesma afirma contemplar na sua rotina diária um **espaço e/ou um momento dedicado à "Hora do conto"**, mencionando a existência, na sala, da área da biblioteca, onde vai "renovando os livros consoante aquilo que vai ser o interesse das crianças", acabando por incentivar "a observação dos livros e eles acabam por contar histórias uns aos outros, observar e descobrir coisas".

Quando questionada sobre a **importância do contacto das crianças com os livros**, a Educadora reconhece que é uma "coisa fundamental" e que deve ser "comum num dia a dia das crianças na escola [...] como será em casa". Através de um contacto constante, a criança aprende e é abrangida por uma "série de áreas, conceitos e experiências que são fundamentais para uma criança como a parte do imaginário, criatividade, da pesquisa, descoberta, aprendizagem, do contacto da leitura e da escrita e, eventualmente uma temática". E, tendo em conta o que foi descrito acima, considera importante que haja um **momento dedicado à narração de histórias**. Por incluir esse momento, a Educadora descreve várias **finalidades** do mesmo, como abordar "uma temática que estou a trabalhar com as crianças", "pode surgir apenas pela beleza do livro

e das imagens", "pode vir por parte da matemática, também, da palavra escrita para que as crianças tomarem contacto com elas." e, por fim, "a finalidade pode ser quase tudo porque um livro é efetivamente tão rico que pode conter quase tudo".

Já no que toca aos **critérios de seleção** dos livros que a Educadora utiliza para contar histórias às suas crianças, estes podem ser diversos, mas, principalmente "têm de ser livros que me atraem pela parte estética" e "o título da história que leva a uma certa surpresa, curiosidade ou o que tem lá dentro".

Por possuir o espaço necessário para a criança explorar livros livremente, decidi questionar se as próprias crianças traziam **livros de casa para o JI**. A Educadora declarou que as mesmas trazem "de tudo um pouco" e contêm "conhecimentos interessantes", até mesmo alguns que "não são tão interessantes pois nós fugimos aos livros que são estereotipados como a *Disney*". Para situações em que várias crianças levam livros para a sala, a Educadora determinou que não podia contar todas e, por isso, "tenta utilizar os critérios de acordo com aquilo que eu acho mais interessante ou mais apelativo para o grupo e dentro daquilo que são os meus conhecimentos em termos de Literatura Infantil" e tenta, ao máximo, "não desvalorizar os livros que as crianças" trazem, considerando que a criança traz aquilo a que tem acesso e até gosta. Nos casos dos livros que foram trazidos de casa e não foram contados pela Educadora, esta pode "explorar esse livro com a criança ou [sugerir que os] explor[e]m entre elas".

Relativamente aos **recursos que a Educadora utiliza para dinamizar as histórias**, utiliza, principalmente e "dependendo do tempo que há para a preparação da história", "os livros e a expressividade para contar as histórias". Quando existe tempo para a preparação da dinamização da "Hora do Conto", a Educadora recorre, diversificadamente, "a um projetor, (…) a lanternas, figuras, fantoches, pequenos teatros, composição das histórias através de imagens" e até pode "recriar determinados contextos" que estão presentes na história. Nesse seguimento, questionou-se a Educadora sobre a **estratégia de narração** que considerasse mais motivadora para as crianças, ao que a mesma respondeu: "a própria história em si pode ser o grande motor da motivação das crianças", a "qualidade do espaço, [que pode] ter um efeito surpresa" e, também, a "expressividade que a pessoa usa para contar a história".

A respeito da **exploração livre pelas crianças**, a Educadora destacou que deixa "o livro à disposição das crianças para verem na biblioteca da sala". Caso as crianças percam o interesse por determinado livro, "tiro e ponho outros".

Assumindo o contributo da biblioteca como outro contexto relevante de promoção do livro e da leitura, para além do contexto escolar e familiar, foi também questionado se a Educadora leva as crianças a visitar bibliotecas, ao que a mesma respondeu negativamente, referindo que "já aconteceu muito esporadicamente" com outro grupo de crianças, com a finalidade das crianças "tomarem contacto com o contexto da biblioteca". A razão pela qual a Educadora não voltou à biblioteca é que as "crianças não tinham muito à vontade para poder mexer nos livros e tinha sido muito controlado" devido às regras que havia na biblioteca.

4.4.3. "Hora do conto" dinamizada e sua avaliação pelo grupo de crianças

Como foi dito anteriormente, foi decidido introduzir a "Hora do conto" na rotina da sala para, essencialmente, fomentar o interesse das crianças pela LI, com a aprovação geral do grupo. Ao longo do mês em que foi implementado/dinamizado o momento da "Hora do conto", cada sessão revelou-se única e diferente das outras, uma vez que cada história era contada de maneira diferente, recorrendo a diferentes estratégias, como, para além do simples recurso ao livro, a mudança/recriação de ambientes à volta das histórias, a narração apoiada em gestos e expressões faciais, ou ainda através de um teatro com marionetas de pau.

Importante será dizer que cada avaliação da semana foi realizada com calma, de forma que as crianças pensassem sobre o livro que mais apreciaram, tendo tido sempre a oportunidade de relembrarem o tema de cada história e a maneira como foi lida/contada. Após a escolha de cada criança, expressa através da colocação de uma estrela na tabela proposta, foram ainda questionadas as motivações da sua escolha.

Dada a diversidade dos momentos dinamizados, descrevo, de seguida, cada um deles, de forma a apresentar as respostas-leitoras obtidas em cada sessão da "Hora do conto", especificando o título do livro, a estratégia de dinamização/animação, assim como os motivos das crianças na escolha do seu livro favorito da semana.

1ª semana (8 a 12 de janeiro):

Este é o lobo, de Alexandro Rampazo – Este livro foi contado de forma "tradicional", isto é, através do simples recurso ao livro. As crianças que escolheram este livro para o favorito da semana justificaram "porque tem lobos", um interesse associado ao projeto que tínhamos feito anteriormente sobre estes animais.

A árvore da escola, de de António Sandoval e Emílio Urberuaga – Este livro foi contado de forma "tradicional", isto é, através do simples recurso ao livro. Durante o conto, as crianças estavam muito agitadas devido à falta do exterior e, por isso, teceram muitos comentários sobre outros assuntos, acabando por interromper o seguimento da história. As crianças que escolheram este livro para o favorito da semana justificaram *"*porque tinha desenhos giros", mencionando, algumas, ainda, o facto de as crianças da história terem uma árvore no recreio.

Ke Iz Tuk?, de Carson Ellis – Este livro foi contado de forma "tradicional", isto é, através do simples recurso ao livro. Este livro foi contado pela Educadora Cooperante, uma vez que foi a mesma que incentivou a ler esse livro e sabia a história. Ao estar a observar as crianças nesta "Hora do conto", foi possível ter mais atenção à postura e às expressões faciais de cada criança. Na sua maioria, as crianças estavam muito atentas, pois as frases estão escritas numa língua que ninguém percebe, despertando, por isso, mais interesse e suscitando o riso de todas ao longo do conto. As crianças que escolheram este livro para o favorito da semana justificaram "porque foi muito divertido" e "fez-me rir".

O favorito da semana: *Ke Iz Tuk?*

2ª semana (15 a 19 de janeiro):

Não, de Tracey Gorderoy e Tim Warnes – Este livro foi tapado de forma a que a criança criasse, na sua própria imaginação, a ilustração da história. Apesar de, inicialmente, as crianças pedirem para ver as ilustrações, foram depois ouvindo o que estava a ser lido. Após a leitura, foi perguntado ao grupo quem era o personagem principal, isto é, se era humano ou animal, e qual era o animal. As crianças, a falar entre elas, decidiram que era um ser humano e assim que lhes mostrei a capa do livro verificaram que era um rinoceronte. Assim que perceberam que tinham imaginado

ilustrações completamente diferentes, mostraram-se muito surpreendidas. Posteriormente, procedi ao reconto da história acompanhando-a com as ilustrações. As crianças que escolheram este livro para o favorito da semana não justificaram a sua escolha.

Como apanhar uma estrela, de Oliver Jeffers – Já este livro foi contado uma vez que as crianças estavam a fazer estrelas com peças de encaixe e, por isso, decidi que seria uma boa história para a "Hora do conto". Pedi, também, a uma das crianças que estava a fazer as estrelas para me deixar uma para mim. Enquanto as crianças estavam no recreio, fechei as portadas da janela e coloquei a estrela pendurada no teto e para que as crianças pudessem entrar na sala, dei a cada uma estrela como se fosse um bilhete. A história foi contada com uma lanterna apontada para o livro. As crianças que escolheram este livro para o favorito da semana não justificaram a sua escolha.

Nabo gigante, de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey – Este livro foi lido uma vez que as crianças não puderam ir para o exterior devido ao tempo e, por isso, decidi contar uma história que eles já conheciam. Este livro foi contado de forma "tradicional", isto é, apenas o contador em contacto com o livro. O livro foi sendo mexido de acordo com algumas palavras como "grande" e "puxou e içou e sacudiu e puxou com mais força". As crianças que escolheram este livro para o favorito da semana foi "porque já conheço a história".

A Menina com os olhos ocupados, de André Carrilho – Este livro foi contado às crianças sem apresentar-lhes o título, de forma que o descobrissem através da história. Apesar de algumas crianças conhecerem a história, deixaram que as restantes crianças tentassem adivinhar. Assim que terminei a leitura, as crianças exclamaram: "a menina com amigos"; a menina distraída"; "a menina curiosa"; "a menina e os animais". Assim que lhes disse o título do livro, as crianças perguntaram o porquê, ao que respondi que a criança estava sempre com os olhos no telemóvel em vez de ver o que se passava à sua volta. As crianças que escolheram este livro para o favorito da semana justificaram "porque tinha animais".

O favorito da semana: *A Menina com os olhos ocupados*

3ª semana (22 a 26 de janeiro):

Nesta semana, decidi mudar a avaliação, tendo-me apercebido de que, nas duas avaliações anteriores, as escolhas da semana das crianças recaíam na última história contada. Por isso, em conjunto com a Educadora Cooperante, decidimos construir uma grelha individual onde cada criança teria a oportunidade de assinalar o seu voto num papel e, posteriormente, colocaria a estrela na tabela de acordo com o seu voto. A outra razão pela qual optámos por essa decisão deveu-se ao facto de algumas crianças influenciarem outras na colocação da estrela no seu favorito para ganhar.

Uma grande família, de Rocio Bonilla e Elisenda Roca – Este livro foi contado com a ajuda do cão-personagem da história, através de um fantoche, que ganhava vida por meio do diálogo entre ele e a protagonista. As crianças que escolheram este livro para o favorito da semana justificaram "porque tinhas um fantoche na mão".

Era uma vez, de Silvia Borando, Lorenzo Clerici e Elisabetta Pica – Este livro foi contado através de expressões faciais e gestos. Quando as crianças se sentaram à minha frente, comecei por lhe mostrar o gesto do silêncio e de "não ter voz", de forma a que percebessem que não ia falar. A história ia tendo algumas partes que se repetiam e, ao fazer um movimento repetido, as crianças começaram a acompanhar os meus gestos. Assim que acabei de contar a história, questionei-as sobre o facto de não ter falado ao que me responderam "porque não tem palavras". As crianças que escolheram este livro para o favorito da semana justificaram "porque não falaste", "este livro é para crianças que não sabem ler" e "porque fizestes gestos".

Bichos sem conta, de João Barbosa e Fernanda Azevedo – Este livro é composto por um conjunto de pequenos poemas sobre insetos e decidi ler ao grupo "Vespa" e "Bicho sem conta". Comecei pelo poema "Vespa", porém, como era curto, acabei por ler também "Bicho sem conta", em torno do qual procurei fazer um jogo com as crianças, mas que pediram que eu parasse. Perguntei-lhes porquê ao que me responderam "não gostei nada do poema", tendo, por isso, interrompido a leitura, ao perceberam que as crianças não estavam atentas nem interessadas. As crianças que escolheram este livro para o favorito da semana justificaram *"*porque o meu pai gosta de poesia".

O favorito da semana: *Era uma vez*

4ª semana (29 a 31 de janeiro):

Nesta semana voltei ao método da avaliação anterior.

Gosto de ti (quase sempre), de Anna Llenas – Neste dia, duas crianças tinham trazido dois livros para a sala para serem contados na "Hora do conto" e eu tinha trazido um livro também. Tendo três livros possíveis para ler, decidi, em conjunto com a Educadora Cooperante, fazer uma votação com o grupo de crianças de forma a que as mesmas escolhessem o livro que queriam ouvir. Foram apresentados os seguintes livros: *Gosto de ti (quase sempre)*, de Anna Llenas, *O gigante azul*, de Katie Cottle *e Branca de neve*, da *Walt Disney*. A maioria do grupo escolheu *Gosto de ti (quase sempre)*, de Anna Llenas. Este livro foi contado de forma "tradicional", isto é, através do simples recurso ao livro e, por ser um livro *pop-up*, pareceu-me que seria o mais indicado. Procurei aproximar-me mais das crianças para que pudessem ver os pormenores das ilustrações. E, assim que terminei de contar a história, o H. disse "já acabou? É pequeno, eu queria mais!". As crianças que escolheram este livro para o favorito da semana justificaram "porque tinha as coisas em pé" e "porque tinha as ilustrações a sair do livro".

O Nabo gigante, de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey – Para concluir o estudo, e em parceria com uma colega, inserida no mesmo contexto de estágio, decidimos construir, em conjunto, um teatro do *Nabo gigante*, com marionetas de vara. Uma lia a história enquanto a outra manipulava as marionetas. Ao juntar as duas salas de atividades, as crianças estavam um pouco agitadas, mas responsivas ao que estava a acontecer. As crianças que escolheram este livro para o favorito da semana justificaram "porque era um espetáculo" e "os fantoches eram iguais (ao do livro) e não eras tu (estagiária) a contar".

O favorito da semana: *O Nabo gigante*

Após o término das nossas sessões dedicadas à "Hora do conto", entendi que seria necessário refletir e analisar cada uma delas, de forma a melhor compreender os resultados da mesma. Recordo que tanto os livros escolhidos como a própria dinamização de cada história foram pensados para o grupo da sala 9, mantendo-me sempre de acordo com a Educadora Cooperante.

O livro em que o grupo se mostrou mais interessado e a que prestou mais atenção foi *Era uma vez*, de Silvia Borando, Lorenzo Clerici e Elisabetta Pica, uma vez que, apesar

da complexidade do seu conteúdo, foi dinamizado a partir de uma estratégia a que as crianças não têm acesso com tanta frequência, resultando numa "novidade". Ao longo desta dinamização, foi possível que todas as crianças percebessem o que se estava a passar, ultrapassando a barreira da língua (ressalve-se que algumas crianças não possuem o português como língua materna). Contrariamente, o livro alvo de menor interesse e atenção por parte das crianças foi *"Bichos sem conta"*, de João Barbosa e Fernanda Azevedo, tendo em conta que, apesar dos poemas serem sobre animais (um tema caro ao grupo), as crianças não costumam ouvir e declamar poemas.

Enquanto esta nova introdução na rotina decorria, as crianças começaram a demonstrar mais interesse não só pelos livros que lhes tinham sido lidos, como por aqueles que se encontravam dispostos na sala. As crianças começaram a chamar-me para contar ou observar histórias fora do momento da "Hora do conto", revelando o começo de um momento prazeroso, divertido e interessante, como se pode ver pela NC (n.º 82, 9 de janeiro de 2024): "A A. escolheu ir para os livros. Esta pegou num livro e chamou-me para mostrar o livro que estava a observar".

A partir desta estimulação, foi possível ver as crianças envolvidas em mais momentos de contacto com os livros, como na área da biblioteca, exemplificados nas notas de campo n.º 113 (dia 26 de janeiro de 2024): "No momento de planificação, o M. escolheu ir observar livros onde me chamou para ler um livro" e n.º 98 (dia 19 de janeiro de 2024): "A O. e a C. escolherem, no momento de planificação, ir para a área da biblioteca. Ambas foram observar e manusear o livro que fora lido no dia anterior", ou até a contruírem o seu próprio livro, como se pode observar na nota de campo n.º 112 (dia 26 de janeiro de 2024): "No momento de planificação, a M. decidiu ir para a área da Expressão Plástica fazer um desenho. Assim que ela acabou, disse que era um livro que tinha capa, com uma ilustração, e uma contracapa, que continha o nome da autora". O reconto de uma história ouvida, foi outro exemplo desses momentos observados e registado na nota de campo n.º 85 (dia 11 de janeiro de 2024): "A M. pega no livro que foi lido na "Hora do conto" do dia anterior e reconta para os restantes amigos à sua volta".

Assim, ao dar a oportunidade às crianças de ouvirem e explorarem diferentes tipos de livros, com várias estratégias de animação, foi possível verificar um aumento do

interesse de quase todas as crianças da sala em torno da LI, que, até, começaram a trazer mais livros do contexto familiar para o escolar.

4.5. Síntese de resultados

Através da triangulação dos dados recolhidos é possível depreender que a pesquisa realizada permitiu comprovar que a maioria das famílias revela atribuir à Literatura Infantil uma elevada importância, reconhecendo os seus benefícios no desenvolvimento da criança, nas mais diversas áreas, com especial ênfase no desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da linguagem, do conhecimento do mundo e da cognição.

Foi, igualmente, interessante compreender que as famílias associam à promoção da LI momentos importantes e fundamentais na vida da criança, uma vez que a maioria das famílias lê histórias às crianças todos os dias, declarando ajudá-las a desenvolver nas diversas áreas acima referidas, para além da descoberta do próprio prazer da leitura.

Por outro lado, os dados obtidos permitiram comprovar que a estimulação e o gosto das crianças pela LI estão relacionados com o próprio gosto e a motivação que as famílias revelam face à mesma, investindo, por isso, numa relação vinculativa entre o livro e a criança. Mesmo que a relação entre o livro e a criança possa advir do gosto e do interesse da criança, quanto mais exemplos e oportunidades de contacto com os livros e a leitura receber no seu seio familiar, maiores serão a sua curiosidade pelos mesmos e o seu hábito leitor. Na verdade, conforme declara José António Gomes, "só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e foi formado no sentido de a saber comunicar" (Gomes, 1997, p.12). E as respostas analisadas parecem deixar claro que é também, para as participantes do estudo, um momento valorizado em família.

De igual modo, foi possível compreender que o contacto diário com a LI é reconhecido como benéfico, quer por parte das famílias quer da Educadora, na potenciação de determinadas competências ligadas à aprendizagem e à função educativa da LI. Além disso, a existência/dedicação de um momento específico da rotina diária para esse contacto contribui para o fomento de momentos de partilha com outras crianças, promotores e estimuladores dessas mesmas competências.

De destacar, ainda, a valorização por parte das mesmas da alteração implementada na rotina com a investigação na sala, resultante na introdução da prática regular da "Hora

do Conto", enquanto rotina reconhecidamente benéfica para todos, capaz de "alimentar a necessidade infantil de ouvir histórias, criando assim condições para que ela [a criança] venha a satisfazer-se, também com a leitura futura de contos [...]" e de "estimular, nas crianças que ainda não sabem ler, o desejo de dominar os mecanismos de leitura, de se tornarem, elas também, capazes de decifrar esse código misterioso que se espraia pelas páginas dos livros" (Gomes, 1997, p. 37). A introdução da "Hora do conto" na rotina também contribuiu para a sensibilização da Educadora para a importância da sua prática, já que, revelando valorizar, ainda mais, a LI, escolheu dar continuidade à dinâmica implementada.

Já no que toca aos livros que foram lidos/contados nos momentos introduzidos na rotina das crianças, é possível verificar que o grupo de crianças se identifica, especialmente, com livros ilustrados ou em formato *pop-up*, em virtude do seu caráter tridimensional e interativo, que abordem temáticas ligadas ao seu quotidiano, como, por exemplo, os animais. As crianças do grupo também mostram preferência por livros que as façam rir, tanto através da história como da forma como é dinamizada. Interessam-se, principalmente, por estratégias que sejam diferentes daquelas a que estão habituadas ou mais tradicionais, como a narração a partir do uso exclusivo do livro.

Importante será reforçar que, após a minha saída da instituição, as crianças decidiram manter este momento, mostrando o gosto não só pelos livros em si, mas, também, por toda a dinamização que envolve a "Hora do conto", reconhecendo as suas muitas potencialidades, que não se esgotam no momento. Não por acaso, a respeito, referiu o A. "(…) quero continuar a hora do conto porque eu gosto de aprender coisas novas" (NC n.º 120, dia 31 de janeiro).

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Neste capítulo, será apresentada uma análise reflexiva e fundamentada do papel desempenhado no decorrer de ambos os estágios realizados, respetivamente, em contexto de creche, ao longo da PPS I, e em contexto de Educação Pré-Escolar, no âmbito da PPS II.

A identidade de um indivíduo começa a ser construída de forma inter e intra pessoal, podendo desenvolver-se em vários contextos, interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar (Sarmento, 2009). Do mesmo modo, a própria identidade profissional desenvolve-se através da identidade de cada indivíduo, mas, em conjunto, com a prática, a experiência, o contacto com outros profissionais e com situações mais ou menos positivas (Santos, 2010). É por este motivo que considero que as Práticas Profissionais Supervisionadas experienciadas (PPS I e PPS II) foram fundamentais para a minha formação e para o arranque da construção da minha identidade profissional, mostrando-me várias oportunidades de crescimento, a nível pessoal e profissional.

O contexto da prática é um ambiente que promove tanto a articulação entre a teoria e a prática, como a aquisição de novos conhecimentos, a partir das diferentes experiências e situações que nos são apresentadas diariamente. Apesar da importância da teoria para o desenvolvimento e para o início da construção da minha identidade profissional, foi somente por meio da prática que pude tomar consciência e desenvolver essa identidade de forma concreta e mais significativa.

Tendo em conta a perspetiva de Lopes da Silva, et al. (2016), o/a educador/a tem o dever de refletir sobre o que observa, o que planeia, as ações ocorridas e a avaliação realizada, a fim de adaptar a sua prática ao grupo de crianças, tendo sempre em consideração tanto as características individuais como coletivas. Esta é uma das ações pedagógicas que inseri nas minhas práticas, enquanto futura Educadora de Infância, como maneira de conhecer e compreender o grupo de crianças, e de avaliar a minha própria prática.

É de realçar que esta prática reflexiva se tornou evidente, especialmente, através da construção de várias reflexões semanais. Este processo de reflexão e de questionamento sobre a minha ação revelou-se uma prática constante durante os períodos

de intervenção, indo além dos momentos descritos e das reflexões registadas. Exemplo disso foram as reflexões que fazia com a Educadora Cooperante, de forma a orientar a minha intervenção, incluindo quando não era a mais indicada, procurando melhorá-la e adequando-a às características do grupo em questão. Também foram recorrentes os momentos de reflexão motivados por comentários ou perguntas feitas pelas próprias crianças.

Durante as minhas intervenções, o meu objetivo principal foi atender às necessidades das crianças. Para isso, recorri à observação, que me permitiu compreender as características dos grupos e de cada criança individualmente. É da extrema responsabilidade do/a educador/a considerar cada criança como um ser único, com interesses e necessidades específicas, levando-o à criação de um currículo adaptado e inclusivo por meio da "adoção de práticas pedagógicas diferenciadas" (Silva et al., 2016, p. 10). Por isso, planifiquei, em ambos os contextos, atividades que promovessem aprendizagens ativas, quer isto dizer "uma aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22). Um aspeto, aliás, refletido na seguinte NC: "(…) Após alguns momentos, conversaram sobre a festa dos piratas, que é apenas da Sala 9, em que a Educadora Cooperante planeou as atividades e sugeriu à Estagiária que fizesse uma pista de obstáculos para as crianças. Esta ficou de fazer um esboço para mostrar à Educadora para ser aprovado" (NC n.º 8, 4 de outubro de 2023).

Conforme sublinha Portugal (2008), faz parte das competências do/a educador/a identificar as potencialidades de desenvolvimento e educacionais das atividades planeadas. Desta forma, as práticas vivenciadas permitiram-me reconhecer a importância da criação de um ambiente educativo estimulante, proporcionando às crianças a oportunidade de contactar com diversos materiais, de acordo com os seus interesses das crianças, e de escolhê-los, promovendo a sua autonomia. Na linha do que referem Lopes da Silva, et al. (2016), procurei aproveitar o meio social e as interações das crianças, para criar um ambiente que fosse promotor das suas escolhas, opiniões e perspetivas, apoiando-as nas suas explorações, descobertas, conquistas, resoluções de problemas, e incentivando a sua persistência e colaboração com o grupo.

Outro aspeto importante e determinante da consolidação da minha ação prendeu-se com a valorização da organização do próprio espaço da sala de atividades, com impacto na sua apropriação e exploração livre por parte das crianças. Para isso acontecer, o/a educador/a deve refletir e observar o meio em que se insere, de forma a garantir que o ambiente esteja organizado em função dos interesses e das necessidades do grupo de crianças. Foi também esta reflexão que as práticas realizadas e, de modo particular, a educadora cooperante com a qual tive o privilégio de contactar ao longo da PPS II me levaram a ativar, conforme esclarece a seguinte NC: "A Educadora chega ao pé de mim e pergunta-me se posso fazer um exercício com ela, ou seja, observar as crianças na sala, no que toca ao comportamento das mesmas, como é que as crianças se dispõem na sala e quais as suas brincadeiras preferenciais. A observação teve uma duração de 15 minutos e, posteriormente, houve uma discussão sobre o que foi observado" (NC n.º 41, 3 de novembro de 2023).

Outro aspeto que pretendo referir e que considero ter sido bastante positivo para a minha formação foi o facto de, na PPS II, me ter sido dada a possibilidade de contactar com a abordagem educativa da Pedagogia-em-Participação. Pude conhecer e compreender alguns dos seus principais fundamentos, que só vi realmente esclarecidos depois de pesquisar e observar diferentes perspetivas, depois, portanto, de contactar de forma mais próxima e permanente com a mesma, através das ações tanto da Educadora como das próprias crianças. Realizei aprendizagens a nível dos ideais defendidos, mas também das suas formas de implementação, confirmando a valorização das crianças como seres competentes e responsáveis pelas suas próprias aprendizagens numa sociedade democrática.

Relativamente à minha prática investigativa, posso destacar que os estudos conduzidos, centrados na mesma temática em ambos os contextos de creche e pré-escolar, me permitiram confirmar a vontade de adotar, no futuro, uma rotina de leitura com as crianças, disponibilizando-lhes livros variados e adequados à sua faixa etária, aos seus interesses e necessidades. Através dos estudos empíricos realizados, pude, de facto, constatar a importância que a leitura de histórias desempenha no desenvolvimento global das crianças, desde mais tenra idade e em qualquer que seja.

Considero que o caminho percorrido durante todo o Mestrado em Educação Pré-Escolar, mais especificamente, nos períodos de prática, me fez crescer e aprender quer como futura educadora, quer como pessoa. Estando prestes a iniciar a minha vida profissional, espero que em mim se mantenha uma vontade constante de aprender e de contruir a minha identidade ao longo de todos os anos em que desempenharei esta profissão. Desejo, pois, junto das crianças que atender, ser uma educadora simultaneamente serena e entusiasta, atenciosa, observadora, disponível, atenta e reflexiva, e, sobretudo, afetuosa e amiga, pois é a partir dos afetos que se estabelecem relações e aprendizagens verdadeiramente significativas. Na verdade, o que motiva esta profissão são as crianças, por isso o nosso papel é fazer com que elas se sintam bem, podendo atuar de forma livre e íntegra na sua própria aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminado o meu percurso de formação académica, sinto uma mistura de sentimentos, mas com a certeza de que, ao longo destes últimos cinco anos, cresci tanto a nível pessoal como profissional. Através das experiências vivenciadas, sinto ter aprendido muito de forma a conseguir e conquistar o meu maior objetivo de ser Educadora de Infância.

Foi a partir da diversificada teoria que me foi lecionada em cada Unidade Curricular, tanto na Licenciatura como no Mestrado, bem como das práticas proporcionadas (PPS I e PPS II), que me foi possível, através do contacto com diversos ambientes educativos, desenvolver uma maior capacidade de reflexão em face da minha prática, permitindo-me consolidar conhecimentos com vista à enformação da minha prática futura. Todas as Equipas Educativas que me acompanharam neste percurso fizeram-me compreender a importância de observar, pesquisar e refletir sobre o que está diante de nós, para pensar e organização adequadamente a ação educativa.

Em relação à investigação realizada, esta permitiu-me compreender a importância da exploração aprofundada de uma área ainda por vezes menosprezada nos contextos educativos de Educação Pré-Escolar, porém, altamente potenciadora do desenvolvimento da criança, como é a Literatura para a Infância e as suas diferentes formas de exploração/dinamização na promoção de hábitos precoces de leitura. Os dados analisados apontam justamente para os seus benefícios na aprendizagem das crianças, através do contacto assíduo e da exploração autónoma do livro, com comprovadas potencialidades na aquisição de competências em todas as áreas de desenvolvimento.

Na realização da presente investigação, foram, contudo, sentidas algumas dificuldades, desde logo pela alteração da temática do estudo, que o limitou em termos da sua duração, mas também à sua conciliação com o Projeto sobre os lobos que me encontrava paralelamente a desenvolver. Apesar de tudo, considero que consegui ultrapassar essas dificuldades, tendo cumprido os objetivos que tracei. O próprio estudo também apresentará algumas limitações ao nível da recolha de dados, reconhecendo que deveria ter estado mais atenta ao que as crianças diziam sobre os livros apresentados, tendo podido ajudar-me a valorizar, ainda mais, o momento inserido na rotina do grupo de crianças. Desta forma, poderia ter registado ou mesmo gravado algumas sessões/conversas, de modo a recolher, de forma sistemática, mais opiniões das crianças.

Numa experiência futura, com um estudo da mesma natureza e incidente sobre a mesma problemática, procuraria planear com mais antecedência cada "Hora do conto" e as perguntas que faria após a leitura de um livro, garantindo um maior leque de respostas. Apesar do descrito acima, acredito que, com o estudo implementado, as crianças começaram a ficar mais interessadas pela LI, através da rotina criada em torno dos livros, das diferentes propostas de narração dinamizadas, bem como da potenciação da exploração e do manuseamento livre dos livros.

Para terminar, enquanto futura educadora de infância, espero manter sempre a mesma vontade de aprender e melhorar todos os dias, e ser uma profissional consciente, capaz, calorosa, acima de tudo, centrando sempre a minha ação apenas e somente na *(voz da) Criança*.

REFERÊNCIAS

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.

Albuquerque, C. (2010). *Animar a hora do conto na sala de aula e na biblioteca: o professor e a promoção da leitura*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Editorial Teorema.

Almeida, A. (

2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Universidade Aberta.

Antunes, W., Cavalcante, G. D. A., Gomes, J. R. A. A., & Carneiro, M. A. (2012). *Curso de capacitação para dinamização e uso da biblioteca pública*. Global.

Arnoldi, M. A. G. C. (2017). *A entrevista na pesquisa qualitativa-mecanismos para validação dos resultados*. Autêntica.

Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). (2011). Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada.

Assunção, V. (2008). *Aquisição de consoantes oclusivas no português europeu em crianças dos 24 aos 36 meses*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Balça, Â., & Leal, E. (2014). A leitura no contexto da educação pré-escolar. *Álabe 10*, pp. 1-11.

Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da criação verbal*. Martins fontes.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta.

Brito, A. L. E. (2004). *Literatura para a Infância: Estudo sobre as Conceções e Vivências numa Amostra de Educadores*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Cândido, A. (2011). O Direito à Literatura. *Vários Escritos.* Ouro sobre azul.

Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: CRECHEndo com qualidade*. Porto Editora.

Claudino, S. (2012). Narrativas infantis: um convite a descobertas e aventuras. In. Coelho, N. (2005). *O conto de Fadas: O Imaginário Infantil e a Educação*. Ministério da Educação - Coordenação Geral de Educação Infantil.

Cervera, J. (1991). *Teoria de la Literatura Infantil*. Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero.

Costa, M. (2012). No laboratório, preparando magia para a hora do conto. In Silva, C., Martins, M. & Cavalcanti, J. *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*, pp. 55-60. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Cunha, M. A. A. (2003). Literatura infantil: história e situação atual. *Literatura infantil: teoria e prática*, *18*.

Hohmann, M., (2003). *A criança em ação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Fraga, K. (2012). Em tudo o sabor de uma história. In Coutinho, A., Day, G. & Wiggers, V. *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*, pp. 308-332.

Formosinho, J. O. (Org.) (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. 4ª ed. Porto Editora.

Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.

Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Aga Khan Foundation.

Gomes, J. A. (1997). *Para uma história da Literatura para a Infância e a Juventude*. Ministério da Cultura/IPLB.

Gomes, J. A. (2007). Perfil de uma educadora de infância. Fundação Calouste Gulbenkian/Casa da Leitura, pp. 1-4. Disponível em http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/educadora_jagomes_a.pdf.

De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de* documentos. Almedina

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Editorial Graó.

Marchão, A., & Henriques, H. (2018). Investigação com crianças: reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Revista de Pedagogia*

de la Universidad de Salamanca, Vol. 24. pp. 135-144. Universidad de Salamanca.

Marques, R. (1988). Contar Histórias para Ensinar a Ler. In Marques, R. *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores*, pp. 31-39. Texto Editora.

Martins, L. & Mendes, T. (2012). A Transversalidade da Literatura Infantil: em contexto Pré-Escolar. In *III Seminário de I&DT – Valorizar o Saber, Criar Oportunidades*.

Matos, M. (2003). Relação Escola-Família-Comunidade. *Intervenção no Seminário da FERSAP "Municipalização da Educação"*, Setúbal.

Mendes, T. & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Proposições*, 27 (2), 114-132.

Moreira, I. M. (2022). *A intencionalidade pedagógica e o processo de avaliação formativa na educação infantil*. Universidade Federal de Paraíba.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo.* (3ª ed.). Contraponto.

Nunes, T. P. B. S. (2004). *Colaboração escola-família: para uma escola culturalmente heterogénea*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto, T. (2002). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. Thomson Learning.

Oliveira-Formosinho, J. (org). (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança. Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org). (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e Educação: Investigação e Práticas. Revista da GEDEI*, 2, 109-124.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editora.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. CNIS.

Post, J., Hohmann, M., & Epstein, A.S. (2011). Nurturing Attachment in Infants and Toddlers, *HighScope Press*, 25, pp. 1-6.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 5-28. APM.

Quivy, R., & Campenhoudt, L., (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Ribeiro, I., & Viana, F., (org.). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e Projetos para promover a leitura*. Almedina.

Reis, C., & Lopes, A. C. (1987). *Dicionário de Narratologia.* 1ª edição. Livraria Almedina.

Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Rodrigues, C. (2016). *A influência da família no hábito da leitura*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Faculdade de Biblioteconomia. Disponível em https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/31/1/TCC_InfluenciaFamiliaHabito.pdf.

Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta.

Santos, L. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 3.

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

Sarmento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 4, pp. 8-12

Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Disponível em http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2143.

Sequeira, M. D. F. (2000). *Formar leitores: o contributo da biblioteca escolar.* v.14. Instituto de inovação educacional.

Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Zero-a-Seis/Zero a seis*, 16 (29), pp. 33-53.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Souza, L. O., & Bernardino, A. D. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare*, 6 (12), pp. 235-249.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

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

Veloso, R. e Riscado, L. (2002), "Literatura Infantil, Brinquedo e Segredo", in Gomes, José António (Org.). *Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude]*, nº 10, Dezembro de 2002. Campo das Letras, pp. 26-29.

Veloso, R. (2006). A leitura literária. AA.VV., *Educação e leitura – Atas do Seminário, Esposende*, C.M. Esposende/Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura, pp. 23-29.

Viana, F. L. (2001). *Melhor falar para melhor ler*. Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, pp. 33-34.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. ASA

Zenhas, A. (2010). "Porquês" e "comos" de uma relação família-escola. *Ozarfaxinars e revista*. 18, pp. 1-9.

Outros documentos consultados:

Projeto Educativo (2022/2025)

ANEXOS

ANEXO A. Portefólio da prática profissional supervisionada[1]

Nota. O Anexo A encontra-se em formato digital.

ANEXO B.
Guião da entrevista semiestruturada à educadora cooperante

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado.	Referir o conteúdo da entrevista e o seu objetivo. Solicitar a colaboração no desenvolvimento da investigação. Referir que o seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. Pedir autorização para a gravação (áudio); Informar da devolução das transcrições.	
Definição do perfil do/a entrevistado/a	Conhecer o percurso profissional do/a educador/a	Qual a sua formação? Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?	
Hora do conto	Adquirir informações sobre a importância da hora do conto na rotina do contexto escolar	Como define a Literatura Infantil? Explique a resposta Qual a frequência com que conta ou lê uma história às suas crianças? Contempla na sua rotina diária um espaço/momento dedicado à Hora do Conto? Dedica algum espaço específico à exploração/narração de histórias? Qual a importância que atribui ao contacto das crianças com a literatura/os livros? Considera pertinente que haja, no jardim de infância, um momento dedicado à narração de	

		histórias, como a “hora do conto”? Explique a resposta Com que finalidade é que conta ou lê uma história às suas crianças?	
Seleção dos livros	Compreender quais são os critérios de seleção de um livro	Quando escolhe um livro para contar uma história, quais os critérios que tem em consideração? As crianças costumam trazer livros de casa para o jardim de infância? Que tipos de livros trazem?	
Estratégias para dinamizar o conto de histórias	Conhecer os recursos auxiliares à narração de histórias utilizados pela educadora Adquirir informações sobre a relevância das diferentes estratégias utilizadas na dinamização da hora do conto	De que forma e/ou que recursos costuma utilizar para contar histórias às suas crianças? Qual é a estratégia que mais costuma utilizar? Qual é, a seu ver, a estratégia mais motivadora para as crianças? Permite que as crianças explorem os livros de forma autónoma?	
Biblioteca na Comunidade	Perceber o papel das bibliotecas na ação pedagógica	Tem por hábito levar as suas crianças a visitar bibliotecas infantis? Com que finalidade?	Em que situações?

Conclusão da entrevista	Finalizar a entrevista.	De momento, recorda-se de algo mais que considere pertinente realçar em relação aos aspetos abordados ou à investigação? Obrigada pela sua disponibilidade.	Confirmar se existe algo mais a acrescentar. Agradecer a disponibilidade.

ANEXO C.
Transcrição da entrevista à educadora cooperante

Entrevistadora: - Então vou tentar começar aqui um bocadinho sobre o seu de percurso. Qual é a sua formação?

Entrevistada: - A minha formação é o bacharelato em educação de infância na Escola Superior São João de Deus.

Entrevistadora: - E tem mais alguma formação à parte dessa?

Entrevistada: - Não, fui fazendo algumas ações de formação, mas já não me lembro quase que já foram. Foram muito diversas, mas formação mesmo, para além daquela, não.

Entrevistadora: - Muito bem. E há quanto tempo é que exerce a função de educadora de infância?

Entrevistada: -Olha, redondamente, trinta anos.

Entrevistadora: - Já há muito tempo.

Entrevistada: - Não (risos), lá agora (ironia).

Entrevistadora: - Vamos agora passar para a parte do tema em si. Vamos começar pela hora do conto.

Entrevistada: - Hmmm…

Entrevistadora: - Primeiramente, eu quero que me defina o que é Literatura Infantil.

Entrevistada: - O que é a literatura infantil? Bom, a literatura infantil é toda a literatura dedicada à infância. Poderá existir literatura com mais qualidade e menos de qualidade.

Entrevistadora: - Muito bem. E agora perguntar qual é a frequência que conta ou lê uma história às suas lindas crianças?

Entrevistada: - Pronto, desde que instituímos a Hora do conto, ela passou a ser diária, à exceção de um dia da semana que não conto. Não havendo hora do conto, era muito comum contar histórias pelo menos uma três vezes por semana. Portanto, era uma coisa bastante comum digamos. Eventualmente, não diária, mas era uma coisa bastante presente. Sempre foi uma coisa que eu tive muito interesse, em contar histórias e pela

literatura infantil. Sou uma apaixonada por livros infantis e, portanto, sempre teve importância e frequência.

Entrevistadora: - Pronto, e para isto já se contempla da sua rotina diária um espaço ou um momento dedicado à Hora do conto.

Entrevistada: - Sim.

Entrevistadora: - Já respondeu, mais ao menos, que é quando não tem oportunidade de fazer a hora do conto, existe sempre, pelo menos um espaço para ler.

Entrevistada: - Sim, inclusivamente, nós na sala temos uma pequena biblioteca. Normalmente, eu consigo ir renovando os livros, utilizando alguns dos meus (livros). São livros que eu ponho às mãos das crianças, mesmo os meus (livros), deixo ficar e vou renovando consoante aquilo que vai ser o interesse das crianças. Portanto, para além da parte do contar histórias, eu também incentivo a observação dos livros e eles acabam por contar histórias uns aos outros, observar e descobrir coisas. Acho que é muito importante. Portanto, há sempre este espaço.

Entrevistadora: - Pronto, também já falou um bocadinho de se dedica algum espaço específico à exploração e narração das histórias. Tem ali um espacinho apenas para ter o seu leque de livros.

Entrevistada: - A biblioteca de sala.

Entrevistadora: - Exatamente. Agora vamos passar às perguntas mais fortes que é Qual a importância que atribui ao contacto das crianças com a literatura/os livros?

Entrevistada: - Eu acho que é uma coisa fundamental. Deve ser comum num dia a dia das crianças na escola e como será em casa, mas isso já não me compete a mim falar. Eu acho que tem uma importância porque abrange uma série de áreas, conceitos e experiências que são fundamentais para uma criança como a parte do imaginário, criatividade, da pesquisa, descoberta, aprendizagem, do contacto da leitura e da escrita e, eventualmente uma temática. Dos livros encontramos de tudo e, por isso, é fundamental.

Entrevistadora: - Muito bem. Então considera pertinente que haja, no jardim de infância, um momento dedicado à narração de histórias, como a "hora do conto"?

Entrevistada: - Acho. Atenção que eu tenho estado a falar aqui sobre os livros, mas no fundo as histórias também podem ser contadas de outra maneira. Podem não ter o livro como base, e portanto, eu acho que também é importante haver uma variedade da forma como se conta umas histórias e nem sempre com o acesso ao livro.

Entrevistadora: - Já vamos chegar a essa parte. Com que finalidade é que conta ou lê uma história às suas crianças?

Entrevistada: - Eu acho que já respondi a isso anteriormente. Uma história pode ter uma panóplia de razões pela qual as conto. Ela pode vir de acordo com uma temática que estou a trabalhar com as crianças. Pode surgir apenas pela beleza do livro e das imagens. Pode vir por parte da matemática, também, da palavra escrita para que as crianças tomarem contacto com elas. Também há histórias e livros que não têm letras e palavras. Portanto, há todo um imaginário que vem da própria criança. E, portanto, a finalidade pode ser quase tudo porque um livro é efetivamente tão rico que pode conter quase tudo. É um despertar para um monte de coisas.

Entrevistadora: - Muito bem. Vamos passar à seleção dos livros. Portanto, eu já sei que tem ali um armário cheio de livros seus. Mas, quais são os critérios que têm em consideração para contar as histórias às crianças?

Entrevistada: - No fundo, eu acho que tem de ser livros que me atraem, muita das vezes pela parte estética. Eu olho para a capa do livro ou quando vou escolher livros, muitas vezes, atraí-me a estética porque, geralmente, podem ser histórias que eu procuro de uma determinada temática. O título da história que leva a uma certa surpresa, curiosidade ou o que tem la dentro. Entre a temática e a curiosidade que vou lá descobrir é importante. Depois, claramente se a capa me atrai, isto é, se vai ao encontro daquilo que procuro. Folhei-o e vejo se a história me faz sentido e se, daquilo que eu conheço das crianças lhes pode interessar por diferentes razões. Agora se tivermos a falar de livros que uma parte mais técnica e de pesquisa, têm de ser livros que têm de mostrar as coisas realistas e com conceitos corretos.

Entrevistadora: - Muito bem. As crianças costumam trazer livros de casa para o jardim de infância?

Entrevistada: - Sim, de tudo um pouco. Eles trazem livros que, na minha ótica, têm conhecimentos interessantes. Trazem, de outra vezes, outros que, na minha ótica, que não são tão interessantes, pois nós fugimos aos livros que são estereotipados como a *Disney*. Não quer dizer que as crianças não podem ter acesso a esse tipo de livros, é normal que tenham, mas tento sempre dar mais do que isso. No fundo, para desenvolver a parte do imaginário da criança. Esses livros também aparecem aqui, e quando aparecem, eu tenho de gerir um bocadinho isto porque obviamente se me aparece cinco a seis histórias no mesmo dia, não as posso contar todas. É claro que tento utilizar os critérios de acordo com aquilo que eu acho mais interessante ou mais apelativo para o grupo e dentro daquilo que são os meus conhecimentos em termos de Literatura Infantil. Procuro ter o cuidado de não desvalorizar os livros que as crianças trazem porque podem não ser tão interessantes no ponto de vista do educador. Mas, no fundo, o facto da criança trazer aquilo que tem acesso e que até gosta, não deve ser desvalorizado. Portanto, mesmo que não dê para contar esses livros ao grupo, posso, também, explorar esse livro com a criança ou exploram entre elas. E, em algumas situações, se, por acaso, eu sinto que devo valorizar o facto daquela criança trazer esse livro, porque não (?). Também, há sempre possibilidade das próprias crianças fazerem essa gestão de interesses e de exploração de livros. Já tenho todos os outros momentos para lhes dar o que considero de melhor qualidade.

Entrevistadora: - Muito bem. Vamos agora falar um bocadinho sobre as estratégias que dinamiza as histórias, isto é, de que forma e que recursos utiliza para contar histórias?

Entrevistada: - É assim, varia um bocadinho porque depende do tempo que eu tenho para a preparação da história. Maior parte das vezes, efetivamente, utilizo os livros e a minha expressividade para contar as histórias e é o mais comum. De vez em quando, também conto histórias umas vezes criadas por mim e outra vezes, para estimular a as crianças, ajudar-me a contar a história. Inventar uma história qualquer e eles vão ajudando a fazer com que a história cresça. Outras são os contos tradicionais que são contados assim. Havendo um bocado mais de possibilidade de preparação, eu posso recorrer a um projetor,

posso recorrer a lanternas, figuras, fantoches, pequenos teatros, composição das histórias através de imagens que previamente cortei e preparei para (leitura). Eventualmente até posso recriar determinados contextos, imaginando, por exemplo, a história *Vamos À Caça do Urso*, criar alguns contextos que recriem a chuva, a lama, etc. Portanto, faço as crianças passarem por essas etapas. É assim, o mais comum é pegar no livro, e através do livro e com alguma expressividade da minha parte, contar a história. Mas, há possibilidade e acontece, às vezes, de outras formas que acabam por despertar o interesse da criança e desenvolver outros conceitos.

Entrevistadora: - Qual é, a seu ver, a estratégia mais motivadora para as crianças? Aquela (estratégia) que ficam maravilhados a ouvir a história?

Entrevistada: - Olha, eu não sei se existe uma estratégia mais adequada. Pronto, eu acho que depende muito. Há aqui uma coisa que de facto é importante que é quando nós, educadores, vamos contar a história, temos de ter algum cuidado ao espaço e ter cuidado de ter um momento em que as crianças, efetivamente, tenham um certo silêncio, estejam predispostas para ouvir a história. Porque contar uma história para um grupo imenso e não tratar do criar espaço, o silêncio e a predisposição das crianças para a história, pode estragar o momento. Porque se tivermos num dia de grande confusão e de chuva e esta tudo confuso, se contarmos uma história, não resulta porque ninguém está nem aí. Até podes arranjares uma estratégia, completamente fora do pacote, e eles interessarem. Pronto, é realmente importante cuidar do espaço, que seja com qualidade para a história. Agora perdi-me na pergunta, mas tinha a ver com as estratégias.

Entrevistadora: - Qual é a estratégia mais motivadora para as crianças?

Entrevistada: - Eu acho que, efetivamente, a própria história em si pode ser o grande motor da motivação das crianças. Lá está, a qualidade do espaço, ter um efeito surpresa, que ajuda sempre. Agora, depende muito da expressividade que a pessoa usa para contar a história e pronto. Mas, de resto, eu acho que pode ser uma boa estratégia contar uma história com um livro na mão e conseguindo comunicar com a criança de forma a criar aquele interesse que o livro pede, como pode ser interessante e uma ótima estratégia contar através de uma história ou de uma dramatização com outras pessoas ou fantoches.

Eu acho que todas elas podem ser umas boas estratégias. acho que é importante criar aquele efeito surpresa e um determinado clima para (contar histórias). Talvez seja a parte mais importante da preparação. Porque se a pessoa chegar ali, pegar na história e lê aquilo de uma ponta a outra sem lhe dar entoação e sem nada, perde-se.

Entrevistadora: - E depois, a partir daqui o que faz para eles (as crianças) explorarem os livros autonomamente? Deixa os livros logo a seguir à "Hora do Conto"? Como é que faz?

Entrevistada: - Eu, geralmente, deixo o livro à disposição das crianças para verem na biblioteca da sala. Aquilo que acontece quando eu vejo que as crianças mantêm o interesse no livro, mantenho na biblioteca. De vez em quando, vou lá (à biblioteca) e faço uma revisão. Se são livros que as crianças não pegam, tiro e ponho outros. Depois, há dias que, a partir da história, dinamizamos algumas atividades. Geralmente, quando é a "Hora do Conto", é só o conto e ficamos por ali. Se a história for contada com o intuito de alguma atividade que venha depois a seguir, pode-se alinhar música, podem surgir projetos a partir de alguma história que tenha sido contada. Pode-se, a partir dali (da história), fazer um teatro com as crianças. Portanto, depende muito daquilo que possa ser o interesse das crianças no pós-história. Mas, o fundamental é deixar o livro à disposição e deixá-los observar.

Entrevistadora: - Muito bem. Tem por hábito levar as suas crianças a visitar bibliotecas infantis?

Entrevistada: - Não tenho (risos). Já aconteceu muito esporadicamente, mas não é um costume que tenha, de facto, não é.

Entrevistadora: - Por exemplo, já que já fez uma vez ou outra. Qual era a finalidade?

Entrevistada: - A finalidade foi eles tomarem contacto com o contexto da biblioteca e na altura, também, fomos a uma "Hora do Conto" na biblioteca. Nós, de facto, aqui perto, temos uma (biblioteca), mas, às vezes, que lá cheguei a ir e não foram muito apelativos. As crianças não tinham muito à vontade para puder mexer nos livros e tinha sido muito controlado.

Entrevistadora: - Ou seja, não havia um sítio na biblioteca que fosse exclusivo para as crianças explorarem esses livros?

Entrevistada: - Havia, mas as regras não foram bem definidas. Talvez pode ter sido, na altura que fomos à biblioteca, a pessoa que estava a organizar e a gerir, não estava tão vocacionada para receber escolas. Porque para entrar na biblioteca com vinte e cinco crianças necessita de uma certa preparação que, na altura, não foi muito simpático. acabei por perder um bocado do hábito de ir. Verdade que também eu própria tenho uma boa biblioteca com uma diversidade de livros (perto de casa). Também aqui na escola organizamos umas com as outras e quando precisamos, emprestamos umas às outras. Temos uma boa rede nesse aspeto. De facto, não é uma prática que tenho.

ANEXO D.
Guião do questionário às famílias

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Tipo de questão
Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	Legitimar o questionário;	Contextualização e apresentação do questionário e seus objetivos.	
Caracterização sociográfica dos participantes	Recolher informação acerca dos questionados	Idade Sexo Habilitações literárias	Resposta aberta Escolha múltipla Escolha múltipla
Literatura para a infância no contexto familiar	Perceber o contacto que existe, ou não, com a literatura para a infância no seio familiar	Possui livros em casa? Compra livros ao/à seu/sua filho/a? Que tipos de livros adquire? Em que critérios faz assentar as suas escolhas? Lê histórias ao seu/sua filho/a? Explique a resposta.	Escolha múltipla (Sim ou Não) Escolha múltipla Opções: - Sempre; Muitas vezes; Algumas vezes; Poucas vezes; Nunca Resposta aberta Resposta aberta Escolha múltipla (Sim ou Não) Resposta aberta

		Se sim, com que frequência?	Escolha múltipla Opções: - Todos os dias; Duas a três vezes por semana; Uma vez por semana; De duas em duas semanas; Uma vez por mês
		Leva o/a seu/sua filho/a à biblioteca?	Escolha múltipla Opções: - Sempre; Muitas vezes; Algumas vezes; Poucas vezes; Nunca
		O/A seu/sua filho/a pede para ouvir histórias?	Escolha múltipla (Sim ou Não)
		Se sim, com que frequência?	Escolha múltipla Opções: - Todos os dias; Duas a três vezes por semana; Uma vez por semana; De duas em duas semanas; Uma vez por mês
		Permite que o/a seu/sua filho/a explore os livros de forma autónoma?	Escolha múltipla Opções: - Sempre; Muitas vezes; Algumas vezes; Poucas vezes; Nunca

Importância atribuída à literatura para a infância	- Compreender as conceções da família acerca da literatura para a infância e a importância que atribuem à mesma	Dedica algum espaço específico para a exploração/narração de histórias?	Escolha múltipla (Sim ou Não)
		Explique a sua resposta.	Resposta aberta
		Acredita ser benéfico para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças o seu contacto diário com histórias e livros infantis?	Escolha múltipla (Sim ou Não)
		Explique a resposta.	Resposta aberta
		Acha pertinente que haja, no jardim de infância, um momento dedicado à narração de histórias, como a "hora do conto"?	Escolha múltipla (Sim ou Não)
		Explique a resposta.	Resposta aberta

ANEXO E.
Gráficos representativos das respostas das famílias

Figura 1.

Gráfico representativo da distribuição dos inquiridos por sexo

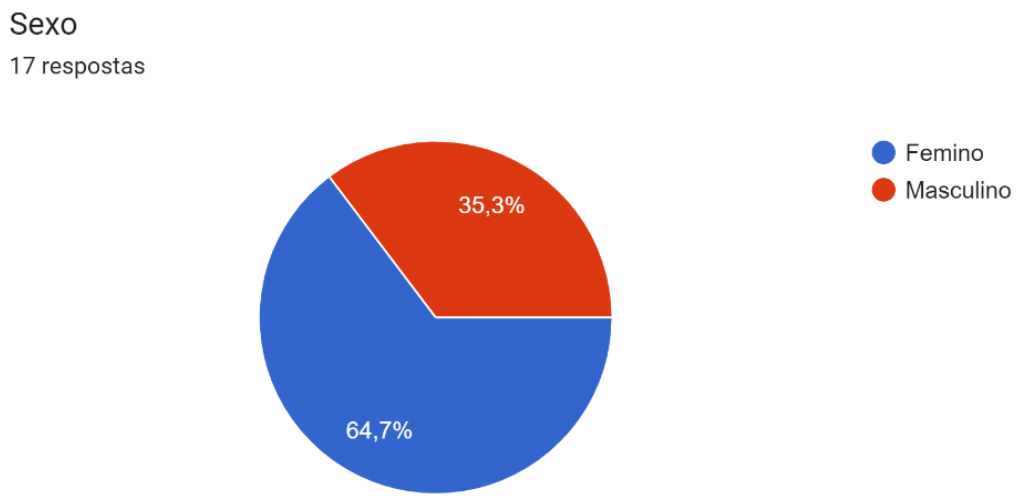


Figura 2.

Gráfico representativo da distribuição dos inquiridos por idade

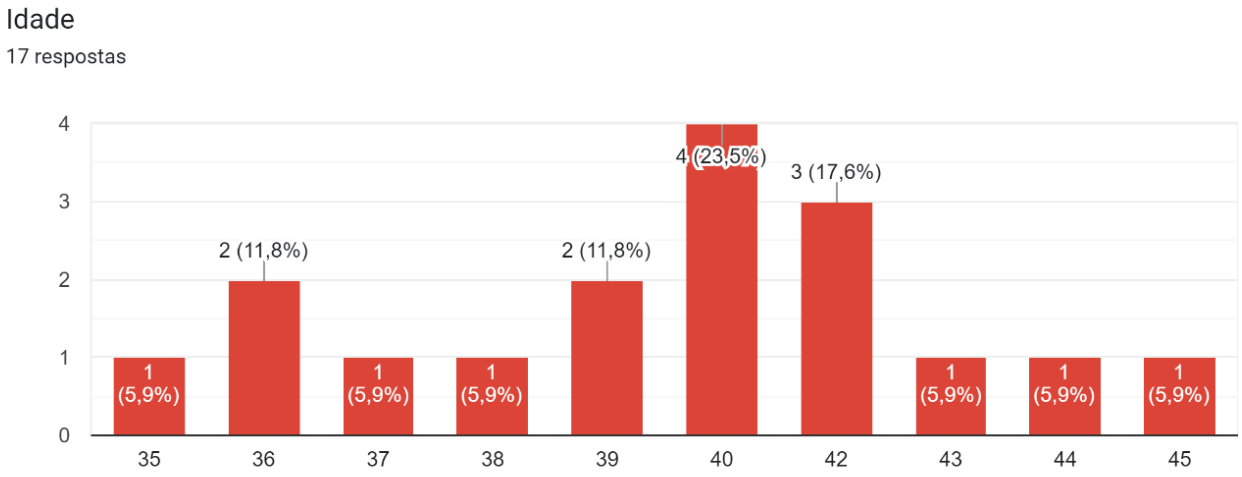


Figura 3.

Gráfico representativo da distribuição dos inquiridos por habilitações literárias

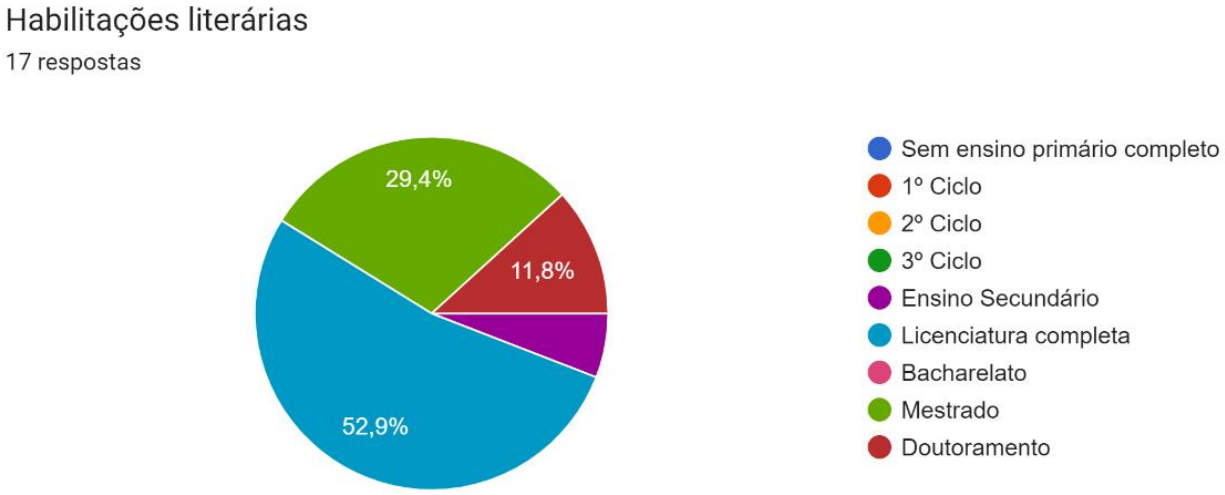


Figura 4.

Gráfico alusivo à conceção dos inquiridos quanto ao possuir livros em casa.

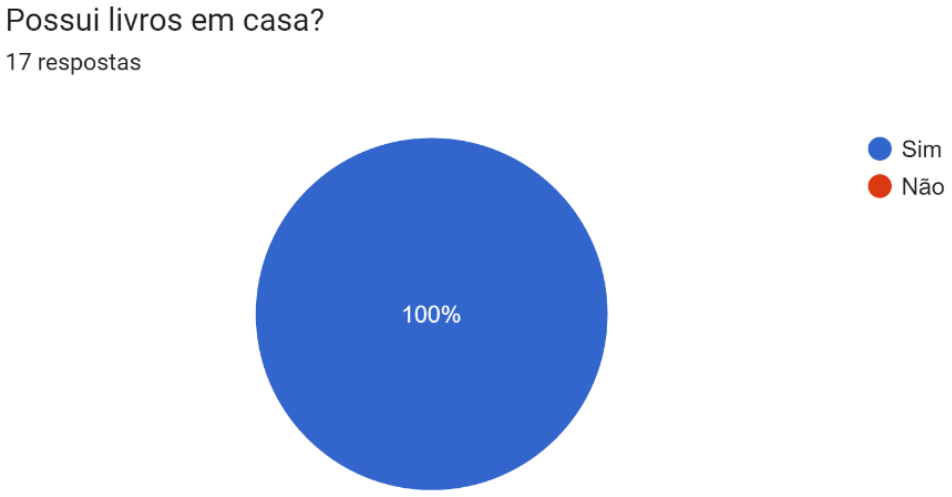


Figura 5.

Gráfico alusivo à conceção dos inquiridos quanto ao comprar livros para as crianças.

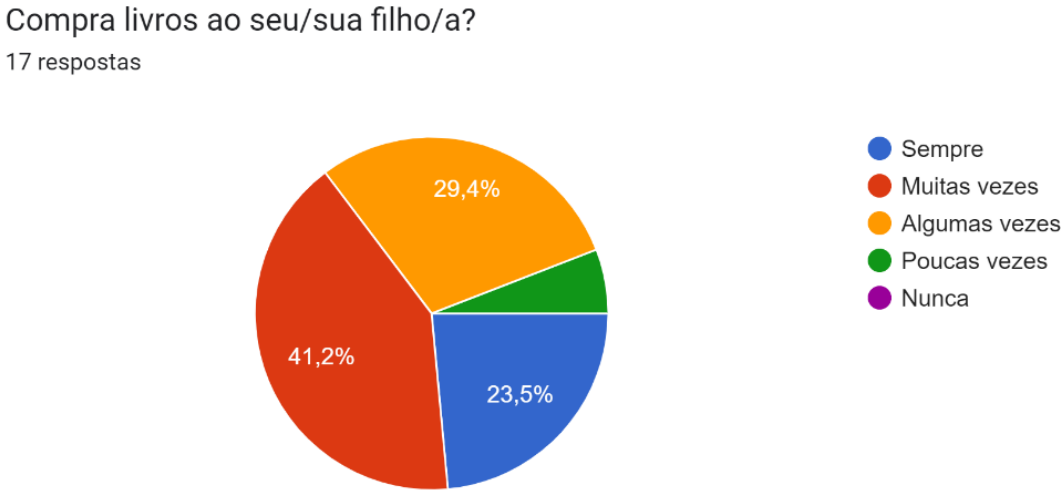


Figura 6.

Gráfico alusivo à conceção dos inquiridos quanto ao ler histórias às crianças.

Figura 7.

Gráfico alusivo à conceção dos inquiridos quanto ao porquê de possuir livros em casa.

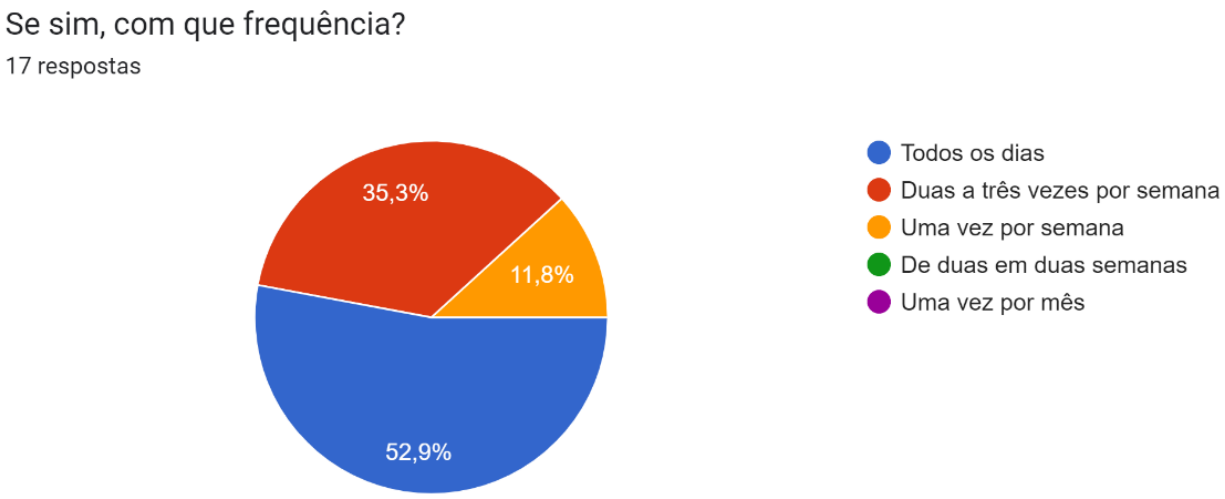


Figura 8.

Gráfico alusivo à conceção dos inquiridos quanto ao levar as crianças à biblioteca.

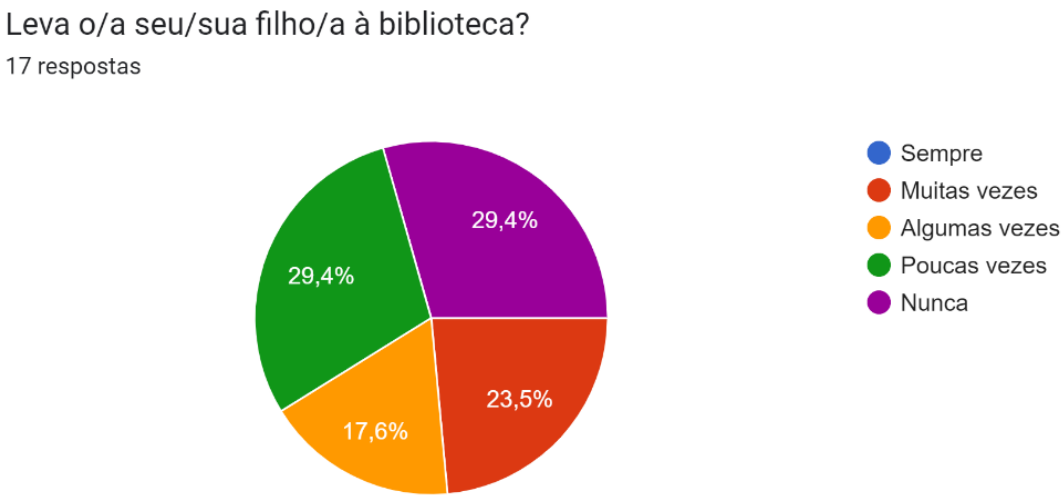


Figura 9.

Gráfico alusivo ao pedido das crianças para ouvir histórias.

Figura 10.

Gráfico alusivo à frequência para ouvir histórias pedido pelas crianças.

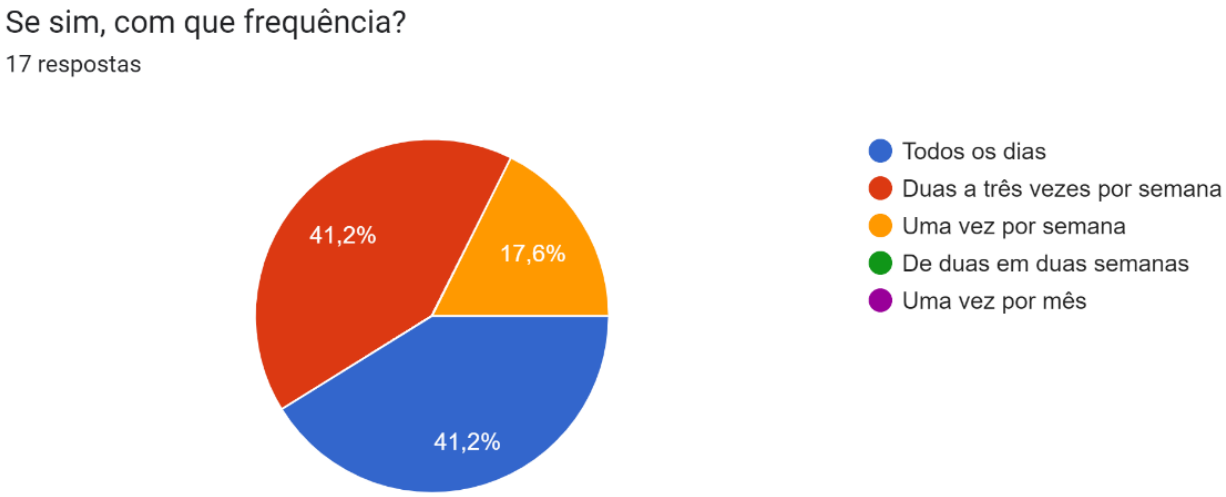


Figura 12.

Gráfico alusivo à conceção sobre a exploração autónoma dos livros pela criança.

Figura 12.

Gráfico alusivo à conceção de um espaço específico para a exploração/narração de histórias.

Figura 13.

Gráfico alusivo à conceção sobre o benefício do contacto diário com histórias e livros infantis para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

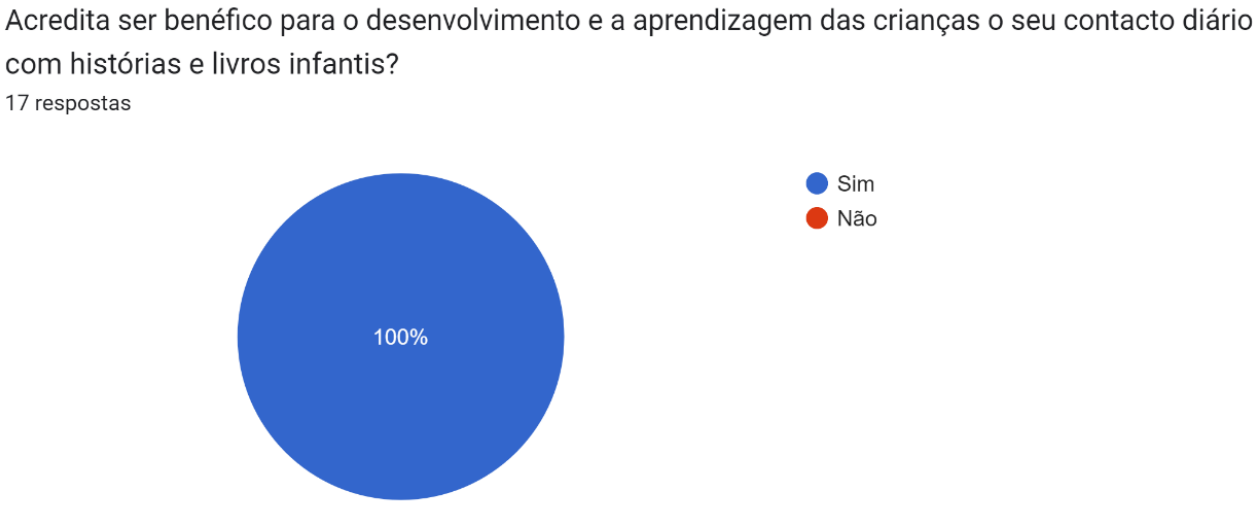
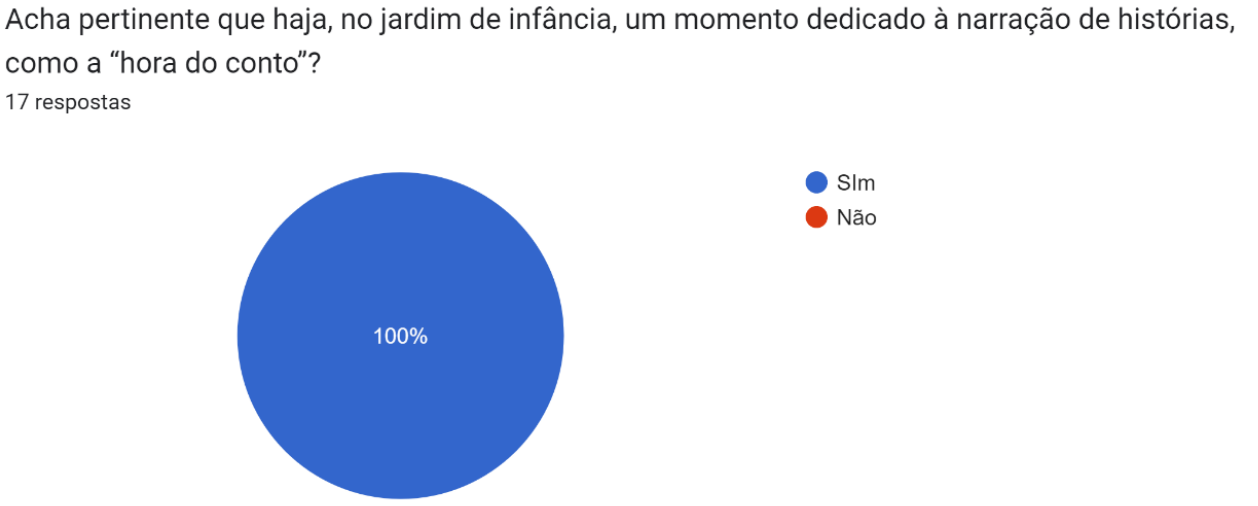


Figura 14.

Gráfico alusivo à conceção sobre a exploração autónoma dos livros pela criança.



ANEXO F.
Análise categorial das respostas ao questionário realizado pelas famílias

Categoria	Subcategoria	Q. Respostas n.º
Questão 6. Tipos de livros	Adequação à idade	"(…) apropriadas à idade e fase de desenvolvimento"
		"leitura para a idade correspondente"
		"adequados às suas idades"
		"(…) We buy books for his age"
		"Adequados à idade dela"
	Géneros textuais	"Contos, histórias"
		"Livros de histórias, sobretudo. Alguns de banda-desenhada"
		"Livros ilustrados"
		"Contos, poesia"
		"Álbuns ilustrados e infantojuvenis"
		"banda-desenhada"
		"Histórias infantis"
		"Kids books"
		"Banda desenhada; contos; livros educativos e histórias em geral."
		"Infantis"
	Características da ilustração	"Livros de referência no âmbito da ilustração infantil, conteúdo gráfico"
		"Ilustração, fotografia, arte"
	Características do texto	"conteúdo narrativo"
	Características físicas/peritextuais	"livros didáticos sobre temas específico"
		"história, biografias"
		"livros técnicos e infantis."
Questão 7.	Aprendizagem	"que despertem mais a imaginação"

Critérios de seleção dos livros		
		"possibilidade da minha filha aprender."
	Características dos livros	"Qualidade estética e narrativa, adequação à idade"
		"Ilustrações, tipo de história, mensagem"
	Valores das famílias	"valores e ensino familiar e determinados assuntos que queira abordar e ensinar duma forma que ele compreenda"
		"De acordo com os valores de educação que quero transmitir"
		"The theme (sustainability, diversity, inclusivity, travels…)"
	Interesses das crianças	"Depends on her interests."
		procuro adequar às suas necessidades"
		"resposta aos interesses específicos"
	Sugestões de outrem	"referências de uma tia"
		"sugestões do livreiro"
		"Sugestões de amigos"
Questão 9. Frequência de leitura	Contacto com a leitura	"Lemos regularmente histórias, com mais frequência ao acordar e ao deitar. Por vezes também durante o dia, à mesa"
		"Acho importante o contacto com o objeto livro e ter uma alternativa a outras brincadeiras."
		"Leio histórias ao meu filho"

		“Sim leio, e muitas vezes invento também histórias”
	Leitura por pedido da criança	“Quase todas as noites, ele escolhe um livro para eu ou o pai lermos”
		“porque ele pede para ler.”
		“Sempre que ela (criança) me peça”
		“Juntamo-nos a ler histórias escolhidas por eles.”
		“Leio se ela pedir”
		“Leio diariamente pelo menos uma história.”
	Leitura antes de ir dormir	“Antes de dormir, lemos juntos”
		“We read before bed”
		“tomamos o hábito de ler livros antes de ir a dormir”
		“Principalmente antes de dormir”
		“Temos o hábito de ler uma história antes de dormir.”
		“De anoitecer sempre uma história”
	Leitura em família	“A leitura faz parte da rotina diária, na hora de adormecer, e também dos momentos que passamos juntos”
		“É também um momento de intimidade.”
Questão 16. Espaço da leitura	Espaço não específico	“Leio em QQ sítio (WC, quarto...)”
		“Lemos onde ele quiser ou quando simplesmente acontece.”
		“Onde ela quiser”

		“Pode ser na sala, no quarto dela ou no nosso.”
		“pode acontecer a qualquer momento”
		“Nos dias úteis a seguir ao jantar.”
		“Pode ser na cama, ao deitar ou na sala ou até na cozinha”
		“É quando ela quer espontaneamente”
		“Leio em QQ sítio (WC, quarto...)”
		“todos os espaços da casa estão acessíveis”
		“Pode ser no chão, na cama no sofá”
		“Costuma ser espontâneo e não num espaço específico”
		“At home”
	Quarto	“o momento fixo de leitura antes de adormecer.”
		“We have a bookshelf for her and a tent so she can read”
		“Cama antes de dormir”
	Biblioteca	“Pode ser numa biblioteca”
		“temos vários pontos na casa com biblioteca”
	Sala	“ele gosta de ler no sofá”
Questão 18. Importância atribuída à leitura de histórias	Desenvolvimento geral da criança	“Leitura é aprendizagem e desenvolvimento”
		“ler é aprendizagem”
		“há sempre um ensinamento a ser retirado em cada história”

		“Faz parte do desenvolvimento”
		“Os livros fazem parte da educação estética, científica e moral que tentamos transmitir”
		“Books open the mind”
	Desenvolvimento da imaginação e da criatividade	“Acho muito importante para a imaginação e liberdade deles.”
		“trabalhar a imaginação”
		“Permite explorar a imaginação”
		“aguçam a imaginação e criatividade das crianças”
		“ajuda a desenvolvimento da fantasia e a criatividade”
		“desenvolve a (...) imaginação, criatividade.”
		“Explorar a sua imaginação”
		“para enriquecer a imaginação”
	Desenvolvimento da linguagem e da literacia	“Cresci com livros e penso que me ajudou.”
		“desenvolve a linguagem, a comunicação”
		“permite a aquisição de uma conjunto diferenciado de literacias.”
		“desenvolver a linguagem”
		“grande fonte de aprendizagem (…) de linguagem”
		“desenvolve a leitura, literacia (...)”

	Desenvolvimento do conhecimento do mundo	"verem que há imensas possibilidades para o mundo e para o que fazem, não é só aquilo que veem no mundo real."
		"vasto conhecimento do mundo e da diversidade humana e da natureza"
		"fazem viajar para outros imaginários e ajudam a refletir sobre o mundo"
	Desenvolvimento cognitivo	"She gets more curious about the world"
		"O desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e da faculdade da imaginação…"
		"para enriquecer o desenvolvimento cognitivo",
		"fonte de aprendizagem cognitiva"
	Desenvolvimento da concentração	"promover a concentração"
	Prazer de ler	"simples prazer de ler e conhecer."
	Criação de hábitos de leitura	"criar hábitos de leitura"
	Associações a partir dos livros	"Pelas associações que criam, seja palavras, imagens, palavras-imagens"
Questão 20. Importância da "Hora do Conto"	Momentos de partilha com outras crianças	"pode partilhar as suas visões com os amigos e os amigos podem partilhar as deles. Criando bons momentos de partilha e de exploração."
		"um momento de comunhão com os outros meninos."

		“Acho muito importante para o desenvolvimento, pela partilha e descoberta”
	Complemento do contexto familiar	“É um reforço do que se faz em casa (ou uma substituição, caso os pais não possam)”
	Momento da rotina da sala	“Pode estar no plano semanal, por exemplo uma vez por semana, podendo variar o dia e/ou hora”
		“It is essential that the school also work on this essential habit”
		“Para completar e alargar os objetivos descritos em cima, com base numa experiência também coletivas e social.”
		“vai ensinando que também podemos ter um tempo de atenção, calma, trabalhando a concentração
	Promoção do conhecimento	“É um momento de conhecimento”
	Promoção da literacia	"É fixe trabalhar os diferentes entendimentos das crianças sobre a mesma história”
		“potenciar a interpretação das histórias”
	Estimulação da leitura	“Yes but will very like appreciate that learning to read books for those ages in Portuguese capital letters as they are much easier for children.”
		“Quanto mais tempo de leitura e exploração de livros ao longo do dia, melhor.”

		“ajuda a estimular a leitura”
		“ Estimula a leitura”
	Estimulação da curiosidade	Deveria de haver este espaço dedicado à leitura tal como as próprias crianças se calhar
		“ajuda a estimular (...) a curiosidade”
		“a curiosidade”
	Estimulação da imaginação	“estimula a imaginação das crianças”
	Criação de Hábitos	“Cria bons hábitos”
		“é um momento de aprendizagem”
	Recriação das histórias através de brincadeiras	“poderem recriar essas mesmas histórias num tempo de brincadeira”
	Potencial didático das histórias	“desenvolvimento de projetos a partir daí (do momento com histórias).”

ANEXO G.
Roteiro ético

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada I
1. Objetivos do trabalho: É importante explicar a todos os envolvidos na investigação os objetivos do mesmo, pois é "um passo fundamental na construção de uma ética democrática" (p. 160).	**Compromisso com as crianças:** "Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional" (p. 1). **Compromisso com a equipa educativa:** "Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade" (p. 2). **Compromisso com as famílias:** "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" (p. 2).	**Crianças:** Tendo em conta a faixa etária do grupo de crianças, foi possível explicitar os objetivos através de pequenas conversas informais. E, ainda, desejo que os objetivos da minha investigação sejam entendidos mediante as minhas interações com as crianças e planificações. **Equipa educativa:** Através das conversas informais que fui ter ao longo do tempo com a educadora cooperante debati qual o tema seria mais indicado para a investigação, partilhando simultaneamente as minhas ideias e objetivos para a mesma. Assim que foi escolhida, tanto a educadora como a auxiliar de ação educativa ficaram informadas sobre o tema e os seus objetivos. **Famílias:** Assim que me apresentei às famílias durante o acolhimento, estas ficaram informadas sobre a minha

		presença na sala. Posteriormente, as famílias ficaram a par dos objetivos da investigação nas conversas informais.
2. Custos e benefícios Tomás (2011) refere que numa investigação devem ser identificados e considerados os potenciais benefícios e os custos que poderão ocorrer, nomeadamente "tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade" (p. 160).	**Compromisso com as crianças:** "Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance" (p. 1). "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" (p. 1).	Creio que a investigação não afeta nenhum dos intervenientes (as crianças, a equipa educativa e as famílias) tendo em conta que não existem riscos que coloquem em causa o bem-estar nem a privacidade. No que diz respeito aos benefícios, proporcionei às crianças oportunidades de desenvolvimento e aprendizagens significativas a partir das minhas intervenções tanto nas interações como nas atividades planificadas. A presente investigação também trouxe benefícios para a equipa educativa, uma vez que estive sempre disponível para colaborar, ouvir sugestões para melhorar a minha intervenção e aprender mais.
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade: "Estas questões deverão ser sujeitas a negociação" (pag.161)	**Compromisso com as crianças:** "Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional" (p. 1). **Compromisso com a equipa educativa:** "Partilhar	Quando cheguei à instituição, as famílias e a equipa educativa foram informadas de que as informações que iria recolher seriam destinadas, exclusivamente, a fins académicos. Para além disso, garanti sempre o anonimato dos dados pessoais dos intervenientes, dado que utilizei

	informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade" (p. 2). **Compromisso com as famílias:** "Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)" (p. 2).	sempre as iniciais dos nomes e apelidos quando referenciei os mesmos em registos escritos, salvaguardei a identidade da instituição socioeducativa e, por fim, desfoquei os rostos dos intervenientes nos registos fotográficos.
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir: É necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação"	**Compromisso com as crianças:** "Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade" (p. 1); "Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto" (p. 1).	Tendo em consideração a natureza e o tema da investigação "O valor dos livros e a Hora do conto no jardim de infância: conceções e práticas sobre estratégias de promoção da leitura", optei por incluir todas as crianças (quem quis participar) contribuindo assim para o seu desenvolvimento.
4. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação: É importante informar tanto as crianças como os adultos que estão envolvidos na investigação "acerca	**Compromisso com as crianças:** "Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade" (p. 1); "Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas	**Crianças**: Os objetivos e métodos da investigação não lhes foram transmitidos diretamente devido à faixa etária do grupo de crianças. Mesmo assim, no decorrer da mesma, os interesses e as necessidades das crianças foram correspondidas.

dos objetivos e da natureza da investigação, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo" (p. 163).	as condições que estiverem ao seu alcance" (p. 1). **Compromisso com a equipa educativa:** "Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade" (p. 2); "Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis" (p. 2). **Compromisso com as famílias:** "Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo" (p. 2).	**Equipa educativa:** Dialoguei e debati com a educadora cooperante sobre o tema da investigação e como o poderia aplicar na sala de atividades e com as crianças. **Famílias:** De modo a informar as famílias, elaborei um questionário onde recolhi as suas práticas e conceções sobre o tema estudado.
5. Consentimento informado: "No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar	**Compromisso com as crianças:** "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	Elaborei um protocolo de consentimento informado com o intuito de pedir autorização para a captação de fotografias e vídeos, referindo que a identidade de cada a criança nunca seria revelada. Aquando da captação de fotos e vídeos, estive atenta às reações das crianças de

conscientes de que a recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma" (p. 164).	Convenção Internacional" (p. 1). **Compromisso com as famílias:** "Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo" (p. 2); "Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)" (p. 2).	modo a perceber se existia assentimento das mesmas.
7. Uso e relato das conclusões: "resumo final dos resultados da investigação (…) processo de devolução ao longo do trabalho" (p. 166)	**Compromisso com as crianças**: "Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade" (p. 1). **Compromisso com a equipa educativa:** "Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade" (p. 2).	Quando der por terminado a investigação, gostaria de partilhar os resultados com a equipa educativa e com as famílias, dado que o estudo teve por todos os intervenientes da ação (equipa educativa, crianças e família)

	Compromisso com as famílias: "Fornecer às famílias informações (…) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais" (p. 2).	
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa: "É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças" (p. 166).	**Compromisso com as crianças:** "Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance" (p. 1); "Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade" (p. 1). **Compromisso com a equipa educativa:** "Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis" (p. 2). **Compromisso com as famílias:** "Fornecer às famílias informações (…) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações	Acredito que a minha investigação terá um impacto positivo nas crianças, dado que, mediante as minhas interações e as propostas pedagógicas para o grupo de crianças, procurei promover o gosto pela Literatura Infantil.

	excecionais" (p. 2).	
9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as: O processo de investigação deve ser, segundo O'Kane (2005) (citado por Tomás, 2011), transparente, com o objetivo de "limitar o efeito do adultocentrismo e promover, de forma efetiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo" (p. 167).	**Compromisso com as crianças:** "Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade" (p. 1). **Compromisso com a equipa educativa:** "Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade" (p. 2). **Compromisso com as famílias:** "Fornecer às famílias informações (…) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais" (p. 2).	Durante a minha investigação, pretendo partilhar todas as informações com os intervenientes.
10. Tratamento dos dados	**Compromisso com as crianças:** "Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional" (p. 1). **Compromisso com a equipa educativa:** "Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos	Quando terminar a investigação, comprometo-me a eliminar todas as informações sobre as crianças e a instituição socioeducativa.

	limites da confidencialidade" (p. 2). **Compromisso com as famílias:** "Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)" (p. 2).	

ANEXO H.
Tabela dos livros que foram lidos nas “horas do conto”

"Horas do Conto"	
Dia	Livros
8 de janeiro	*"Este é o lobo"* de Alexandro Rampazo / Poets and dragons
9 de janeiro	*"A árvore da escola"* de António Sandoval e Emílio Urberuaga/ Kalandraka
11 de janeiro	*"Ké Iz Tuz"* de Carson Ellis / Orfeu Negro
15 de janeiro	*"Não"* de Tracey Gorderoy e Tim Warnes /Minutos de leitura
16 de janeiro	*"Como apanhar uma estrela"* de Oliver Jeffers /Orfeu Negro
17 de janeiro	*"Nabo gigante"* de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey / Livros Horizonte
18 de janeiro	*"Meninas com os olhos ocupados"* de André Carrilho / Bertrand editora
22 de janeiro	*"Uma grande família"* de Rocio bonilla e Elisenda Roca / Jacarandá
23 de janeiro	*"Era uma vez"* de Silvia Borando, Lorenzo Clerici e Elisabetta Pica / Edicare
25 de janeiro	*"Bichos sem conta"* de João Barbosa e Fernanda Azevedo / Alfarroba
29 de janeiro	*"Gosto de ti (quase sempre)"* de Anna Llenas / Porto Editora
30 de janeiro	Teatro do *"Nabo Gigante"* de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey

ANEXO I. Fotografias das "Horas do conto" e das tabelas da avaliação dos livros que foram lidos nas "Horas do conto"

Figura 1, 2 e 3 - Dinamização de algumas “Horas do conto”

Figura 4 e 5 - 1º avaliação das “Horas do conto”

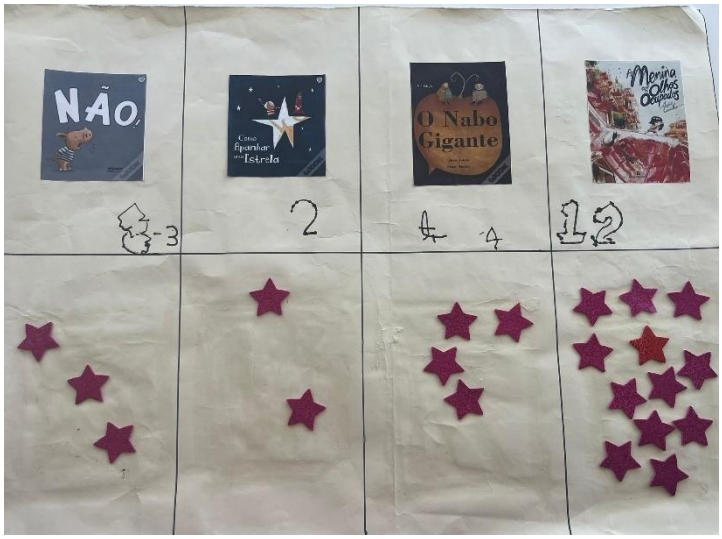


Figura 6 e 7 - 2ª avaliação das “Horas do conto”

Figura 8, 9 e 10 - 3ª avaliação das “Horas do conto”

Figura 11 e 12 - 4ª avaliação das “Horas do conto”

ANEXO J.
Protocolo de consentimento informado para a captação de fotografia

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Raquel Carvalho Damião, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me, no presente ano letivo 2023/2024, a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, encontro-me desde o passado dia 2 de outubro de 2023 até ao dia 31 de janeiro de 2024 a realizar o meu estágio na sala 9 do Jardim de Infância.

Venho, por este meio, solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas no Jardim de Infância, para que possam ser integradas no meu relatório final.

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

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

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização, na coluna respetiva.

Nome da Criança	**Assinatura do Encarregado de Educação**	
	Autorizo	**Não autorizo**