

Ler e falar, falar e ler: Conceções e práticas da importância da leitura para o desenvolvimento da fala

Ana Carolina Dinis Almeida
(2023081)

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

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

Ler e falar, falar e ler: Conceções e práticas da importância da leitura para o desenvolvimento da fala

Ana Carolina Dinis Almeida

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

Orientador: Professora Doutora Carla Sousa

Júri

Presidente: Professor Doutor Nuno Ferreira
Arguente: Professora Doutora Antónia Estrela
Orientador: Professora Doutora Carla Sousa

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Chegando ao fim de uma das etapas mais bonitas da minha vida, chegou a hora de agradecer a todos aqueles que me apoiaram e que estiveram ao meu lado quando mais precisei. A vocês devo-os o mundo...

O meu muito obrigada por tudo, do fundo do coração!

... Á inspiração da minha vida, a minha avó Mé, partiste a meio desta jornada e nem viste a tua neta a chegar ao fim, como está a chegar hoje, é por ti que estou aqui hoje, o amor pela educação e pelas crianças veio de ti e sempre assim será. Para além das saudades que tenho tuas hoje, esta conquista e este relatório são inteiramente dedicados a ti, amo-te para sempre!

...Ao avô Meco, com a tua força daí de cima, conseguiste acalmar-me nos momentos mais difíceis desta jornada, conseguiste guiar-me nas escolhas e orientar-me para os caminhos certos, as saudades que tenho tuas serão eternas, tal como o meu amor por ti!

...Á minha mãe, que apesar de andarmos sempre às turras é o amor da minha vida. Mãe, obrigada pelo ombro quando chorei, pelas palavras quando estava nervosa, pelo apoio incondicional diariamente, pelo carinho, pela dedicação, pelo esforço que fazes diariamente por mim, obrigada por tudo o que representas na minha vida. Mesmo que não o diga, amo-te com tudo aquilo que tenho!

...Ao meu pai, que apesar das nossas divergências eu sei que sou a pessoa que mais amas na vida, obrigada pelo esforço, dedicação e carinho diário, faço das palavras que referi para a mãe as que refiro para ti, és o amor da minha vida! Obrigada pelo apoio incondicional nesta jornada não só ao nível educativo, mas ao nível pessoal, por estares sempre do meu lado e sempre em minha defesa, amo-te daqui até á lua e da lua até aqui!

...Aos meus avós, LauLau e Gusto, a vocês eu devo-vos tudo. Muito mais do que para além do agradecimento, o apoio que me deram ao longo desta jornada, mas também pelo pilar que foram ao longo destes 24 anos de vida. Obrigada pelas palavras de carinho, os telefonemas de preocupação, os beijinhos com amor, os abraços calorosos e os sorrisos de contentamento. O meu amor por vocês não tem tamanho, amo-vos!

...Àquela que é minha tia, mas é minha irmã, tia Vera, a ti tenho tanto a dizer que nem encontro palavras que descrevam o quanto te tenho a agradecer, estou a escrever isto para te agradecer e nem sei o que dizer, porque a ti agradeço mais do que aquilo tudo que já agradecei em cima a qualquer pessoa. A nossa ligação de amor, uma pela outra, não tem tamanho, mesmo não tendo irmãos, contigo sinto que temos essa ligação, contigo desabafo, ri, choro e partilho tudo como se fossemos BFF porque na realidade somos mais que isso. Amo-te incondicionalmente!

...À minha madrinha que sempre me apoiou em todas as decisões, desde o primeiro dia de vida. Madrinha, obrigada por tudo, obrigada pelo teu amor, o teu carinho, a tua disponibilidade 24/7 para me ajudar em tudo e pelo amor que sentes por mim. Se há algo que tenho de agradecer é terem-te escolhido para minha madrinha porque não poderia pedir melhor, nunca! Amo-te tanto que chega a doer de tão bom que é!

...Ao meu padrinho e à minha tia Bela, padrinho e tia a vocês obrigada pelo amor que têm por mim, obrigada pela vossa disponibilidade para me ajudarem em tudo na vida, obrigada pelo carinho quando mais preciso, obrigada pelas festas, obrigada pela diversão e essencialmente obrigada pela vossa presença na minha vida porque sem dúvida que fazem a diferença. O meu amor por vocês não tem preço e é do tamanho da nossa rivalidade futebolística!

...Ao meu primano, Arturito da minha vida..., priminho, obrigada por seres quem és, obrigada por tudo aquilo que representas na minha vida, que é maior que tudo aquilo que possamos sentir um pelo outro, obrigada por me fazeres rir mesmo quando só me apetece chorar, obrigada pela tua companhia e por todos os momentos que já vivemos juntos. Eu e tu somos um só, amo-te desde o dia em que te vi nascer e sempre assim será!

...À minha restante família, tios, primos, tios-avós, obrigada pelo apoio e pelas palavras de carinho constantes nesta jornada, sem dúvida que foram uma mais-valia para o meu sucesso.

...À minha melhor amiga, BFF, bestie da minha vida. Carol, a ti agradeço o facto de teres sido o gatilho de eu estar aqui hoje, mais que minha amiga, desde os 5 anos, foste tu que me incentivaste a vir ter contigo... obrigada por teres aceite ser minha madrinha

nesta jornada, obrigada pela ajuda nos trabalhos, pelo ombro para eu chorar, pelo carinho, pelo amor diário e pelas palavras de motivação. A ti devo-te isto e o resto de uma vida de amizade eterna, digo com tudo o que tenho, que te amo para sempre!

...À minha Dani, aquela pessoa que a Carolina de 14 anos jamais achou que seria sua amiga e hoje é das minhas BFF. Amiga, obrigada por tudo nesta vida, nem me refiro só a esta jornada, mas sim a esta vida. A ti devo-te o carinho, as horas de chamada a “fofocar” ou a desabafar, devo-te o amor que me dás constantemente, os risos e as alegrias constantes. Representas muito mais na minha vida do que aquilo que podes imaginar, amo-te por amor!

...À minha Joana. Amiga, no dia em que entrei naquela loja nunca imaginei que alguma vez estaria a escrever isto para ti! Um obrigada gigante amiga, por tudo, principalmente pela tua sinceridade em tudo na minha vida que me faz assentar os pés na terra, obrigada pelo amor à tua maneira, bem como o carinho! Não imaginas o amor que tenho por ti, amo-te à tua maneira e não á minha!

...À minha Rafa, amiga da porra! Amiga, a nossa amizade é das mais engraçadas de sempre, a tua leveza, a forma engraçada de seres, fazem com que animes os meus dias. Obrigada pela pessoa que és para mim, para além da diversão, obrigada pelas palavras de conforto e pelas nossas conversas sérias! Obrigada pelo apoio que me dás, amo-te como amamos a Shein!

...À minha Inês. Amiga, para ti não há palavras, tenho tanto a dizer que eram precisas 300 páginas para dizer tudo o que sinto. O teu apoio diário, é o que me faz muitas vezes seguir em frente. Escrever para ti é complicado porque tenho muito para te dizer, foste das pessoas que mais me apoiou nesta jornada, a ti, 1000 obrigadas por tudo o que já te disse e que tu sabes que sinto por ti. Amo-te por amor!

...À Mariazinha, sobrinha boa da sua tia, aquela que mesmo que não saiba, deu-me tantas vezes força para continuar a ser quem sou e para nunca desistir de continuar esta caminhada até ao fim. Maria, a tia ama-te incondicionalmente!

...Ao meu amigo Çalito, pelas suas palavras de amor e carinho quando mais preciso e pelos conselhos valiosos que tanto para mim representam! Tenho um amor gigante por ti amiguinho!

...À minha Bu, vidinha! Amiga, obrigada pela tua preocupação comigo, pelos abraços, pelos momentos divertidos, pelos beijinhos e essencialmente pelo teu carinho e dedicação! Juntas somos mais fortes e eu amo-te por amor, sempre!

...À minha Bea. Amiguinha, tu és aquela luz que todos nós deveríamos ter na vida, obrigada pela tua essência que tanto representa na minha vida, pela tua alegria contagiante e pelo teu amor diário. Amo-te como tu amas um Jack Daniel's!

...Às minhas amigas Catarina e Joana, aquelas que iniciaram esta jornada comigo e que acabou por ir, cada uma á sua vida sem sequer darmos conta! Amigas, vocês são a representação da conclusão deste ciclo! Obrigada por tudo! Amo-vos!

...Às minhas amigas da terra, Maria, Carolina e Leonor, meninas, obrigada pelo vosso apoio, pelos momentos em que me dizem palavras de carinho e pelos momentos em que não me deixaram desistir! O meu amor por vocês é a nossa distância à terra x30!

...Às minhas amigas da faculdade, Teti, Teresinha, Lena e Caty! Amiguinhas, esta jornada, foi tão mais bonita com vocês ao meu lado. Obrigada pela forma como nos tornámos amigas, essa foi uma das maiores provas de amizade que me poderiam ter dado. A vocês agradeço-vos todas as alegrias que tive ao longo destes 5 anos, desde as saídas aos jantares divertidos, aos cafés entornados e às idas para a rua em plena faculdade! Amo-vos minhas BFF da facul!

...Ao resto da minha turma da licenciatura, obrigada por tudo, porque sem vocês isto não seria possível, aqui conheci pessoas incríveis que certamente irei levar para a vida!

...Às minhas amigas do Mestrado, Perez, Tiz e Telma. Obrigada pelo abrigo desde o início, pelas manhãs bem passadas, pelo apoio e por tudo aquilo que conseguimos construir juntas. Este relatório também é um bocadinho vosso, adoro-vos!

...À comunidade praxante, mais especificamente à minha família K! A todas aquelas que me praxaram, o meu muito obrigada pelo vosso esforço e dedicação, por ser a trajada que sou hoje! Às minhas madrinhas, Carolina, Rita, Mariana, Alicia e Xana, obrigada por terem aceite embarcar nesta viagem comigo, mas em especial, obrigada pela vossa amizade! Às minhas afilhadas, que nem sabiam o que iam fazer, quando me pediram como madrinha. Obrigada meninas, por me terem proporcionado um dos momentos mais especiais da praxe! A todas aquelas que foram praxadas por mim, obrigada por esse grande privilégio! A vossa presença nesta jornada foi incrível!

...Aos meus colegas da Parfois, que tanto levaram comigo ao longo destes anos, obrigada pelos ombros onde chorei, pelas palavras de incentivo e muitas vezes pela preocupação diária. Obrigada por me terem aturado em momentos mais difíceis! Adoro-vos e estarão sempre no meu coração!

...A todos os restantes amigos e amigas que não estão aqui mencionados, obrigada, porque sem vocês a minha força não seria a mesma, sabem que eu vos adoro, com tudo aquilo que tenho!

...A todos os professores com quem tive o prazer de me cruzar nesta jornada o meu muito obrigada por tudo o que me ensinaram. Sem vocês não seria a educadora que sou hoje! Tenho a certeza que conheci pessoas muito especiais e sei que mais que professores, acabaram por tornar-se companheiros para a vida!

...À Professora Doutora Carla Sousa, por me ter acompanhado nestes dois anos de mestrado, como minha orientadora de PPS. Obrigada professora pelo seu profissionalismo, carinho e atenção.

...À Marta e à Ana, duas pessoas que levo para a vida, obrigada por termos feito uma “best team” na PPSI. Trabalhar com vocês, foi sem dúvida dos melhores momentos que poderiam ter acontecido ao longo desta aprendizagem.

...Às crianças com quem tive o prazer de me encontrar ao longo das PPS, obrigada por fazerem de mim a educadora que sou hoje, por me terem dado alegrias e por me terem secado lágrimas. A vossa passagem na minha vida vai ser sempre a mais especial de todas, nunca me vou esquecer de nenhum de vocês!

...A todas as pessoas que involuntariamente me deram forças para continuar, mesmo que não saibam quem são, eu sei, e é isso que importa!

...A todos aqueles que perto ou essencialmente longe me deram coragem para nunca desistir!

São todos pessoas especiais na minha vida! Amo-vos!

Resumo

O presente relatório surge na consequência da realização de estágio em contexto de pré-escolar, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) onde o objetivo é demonstrar de forma sistemática e fundamentada as experiências vivenciadas ao longo dos meses da prática. A realização ocorreu numa organização na zona de Lisboa, em contexto de pré-escolar, numa sala com crianças com quatro anos de idade.

O relatório para além de caracterizar o grupo de crianças, a organização, o ambiente educativo, as famílias das crianças e a equipa educativa, permite ainda evidenciar a investigação realizada acerca do tema “Ler e falar, falar e ler: Conceções e práticas da importância da leitura para o desenvolvimento da fala.

Neste sentido, defini alguns objetivos, para que fosse mais fácil a organização do relatório, bem como a resposta com o maior sucesso possível à questão problemática inicial.

Os objetivos definem-se por:

- (1) Caracterizar o papel da educadora na promoção da leitura e no desenvolvimento da fala das crianças;
- (2) Identificar os benefícios do processo de promoção da leitura face ao desenvolvimento da fala;
- (3) Caracterizar o papel dos pais relativamente aos hábitos de leitura das crianças em casa.

Partindo destes objetivos, optei por realizar uma investigação de natureza qualitativa, recorrendo ao método de estudo de caso, apoiando-me ainda de métodos de recolha de dados, tais como registos escritos (notas de campo), registos fotográficos, uma entrevista à educadora cooperante, duas entrevistas a terapeutas da fala, um questionário às famílias das crianças e por fim a fundamentação teórica.

Palavras-chave: Livros; Desenvolvimento da fala; Leitura; Crianças.

Abstract

This report arises as a result of an internship in a preschool context, within the scope of Supervised Professional Practice II (PPSII), where the objective is to demonstrate in a systematic and well-founded way the experiences lived throughout the months of practice. The event took place in an organization in the Lisbon area, in a preschool context, in a room with four-year-old children.

The report, in addition to characterizing the group of children, the organization, the educational environment, the children's families and the educational team, also highlights the research carried out on the theme "Reading and speaking, speaking and reading: Concepts and practices of the importance of reading for the development of speech. In this sense, I defined some objectives to make it easier to organize the report, as well as to respond with the greatest possible success to the initial problematic question. The objectives are characterized by: (1) Characterizing the role of the educator in promoting reading and the development of children's speech; (2) Identifying the benefits of the process of promoting reading in relation to the development of speech.

Based on these objectives, I chose to carry out a qualitative investigation, using the case study method, also supported by data collection methods such as written records (field notes), photographic records, an interview with the cooperating educator, two interviews with speech therapists, a questionnaire with the children's families and finally theoretical foundation.

Keywords: Books; Speech development; Reading; Children.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	15
2. CARACTERIZAÇÃO PARA UMA AÇÃO EDUCATIVA	17
2.1. Caracterização do meio envolvente.....	18
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo	19
2.3. Caracterização da equipa educativa	24
2.4. O Ambiente Educativo.....	26
2.5. As crianças da sala 5.....	33
2.6. As Famílias.....	37
3. ANÁLISE REFLEXIVA DE UMA INTERVENÇÃO EM PRÉ-ESCOLAR.....	40
3.1 As intenções com as crianças da sala 5.....	41
3.2 As intenções com as famílias da sala 5.....	44
3.3 As intenções com a equipa educativa da sala 5.....	45
4. INVESTIGAÇÃO EM PRÉ-ESCOLAR	47
4.1. Identificação da problemática.....	48
4.2. Revisão da literatura	49
4.2.1. A linguagem como meio de comunicação.....	49
4.2.2. Ler ou não ler? A importância da leitura.....	51
4.2.3. O papel dos livros no desenvolvimento da linguagem da criança	53
4.3. Roteiro ético e metodológico.....	56
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	59
4.4.1. Análise da entrevista à educadora	59
4.4.2. Análise das entrevistas às terapeutas da fala	65
4.4.3. Análise dos questionários às famílias das crianças da sala 5	70
4.4.4. Discussão dos resultados	76

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	83
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
7. REFERÊNCIAS.....	92
ANEXOS	102
ANEXO A- PLANTA DA SALA DE PRÉ-ESCOLAR.....	103
ANEXO B- REGISTOS FOTOGRÁFICOS DA SALA DE PRÉ-ESCOLAR.....	105
ANEXO C-CASA DE BANHO DA ORGANIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA.....	111
ANEXO D-REFEITÓRIO DA ORGANIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA	113
ANEXO E-TABELAS DAS ROTINAS DE SALA.....	115
ANEXO F-CARACTERIZAÇÕES DAS CRIANÇAS.....	117
ANEXO G-APRESENTAÇÃO ÀS FAMILIAS.....	119
ANEXO H-GUIÃO DE ENTREVISTA Á EDUCADORA COOPERANTE	121
ANEXO I-GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS TERAPEUTAS DA FALA	124
ANEXO J-ROTEIRO ÉTICO E METEDOLÓGICO	127
ANEXO K- ANÁLISE CATEGORIAL DA ENTREVISTA REALIZADA Á EDUCADORA COOPERANTE .	138
ANEXO L-RESPOSTAS DA EDUCADORA COOPERANTE	143
ANEXO M- ENTREVISTA À TERAPEUTA 1.....	148
ANEXO N- ENTREVISTA À TERAPEUTA 2	153
ANEXO O- ANÁLISE CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS DAS TERAPEUTAS DA FALA	158
ANEXO P-GUIÃO DO QUESTIONÁRIO ÀS FAMILIAS	164
ANEXO Q-PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO ÀS FAMILIAS	168

Índice de figuras

Figura 1. Análise da segunda pergunta do questionário.....70

Figura 2. Análise da terceira pergunta do questionário.....71

Figura 3. Análise da quinta pergunta do questionário.....71

Figura 4. Análise da oitava pergunta do questionário.....74

Lista de abreviaturas

PPSII Prática Profissional Supervisionada II

PE Projeto Educativo

PCS Projeto Curricular de Sala

OCEPE Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Jl Jardim de Infância

RI Regulamento Interno

PCG Projeto Curricular de Grupo

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi realizado no âmbito da realização do estágio como educadora numa sala de pré-escolar, no decorrer da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) que teve início no dia 2 de outubro de 2024 e fim no dia 24 de janeiro de 2025. Este tem como principal objetivo retratar a minha experiência numa sala de pré-escolar bem como, a investigação que implementei ao longo destes meses com o grupo de crianças.

Para compreender-se melhor este relatório e do que o mesmo trata, este encontra-se dividido em capítulos, começando com o presente, a introdução, onde são explicitados os capítulos existentes no relatório para uma organização mais detalhada.

No segundo capítulo, encontramos a “Caracterização de uma ação educativa”. Neste capítulo pretende-se demonstrar ao leitor várias informações relativamente ao contexto educativo, nomeadamente ao seu meio envolvente, ambiente educativo, as crianças, a sua família e a respetiva equipa educativa.

No terceiro capítulo “Análise reflexiva da intervenção em Pré-Escolar”. São explicitas as minhas intenções com esta investigação perante as crianças, a sua família e a equipa educativa.

No que concerne ao quarto capítulo denominado de “Investigação em Pré-Escolar”, o mesmo explicita ao pormenor o que foi realizado na investigação em si, identifica-se a problemática, neste caso a importância da leitura para o desenvolvimento da fala, as opções metodológicas e éticas, revisão de literatura sobre o tema e ainda são apresentados e discutidos os resultados da investigação.

Relativamente ao quinto capítulo, encontra-se a “Construção da identidade profissional”, onde explicito, perante as minhas experiências, quais são as minhas intenções como futura educadora.

O sexto capítulo, refere-se às “considerações finais” face ao trabalho realizado. Aqui compactam-se algumas das informações a reter neste relatório.

Por fim, encontram-se ainda no trabalho referências bibliográficas e anexos que complementam o trabalho.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA UMA AÇÃO EDUCATIVA

2.1. Caracterização do meio envolvente

É fundamental caracterizar o meio onde a criança se insere, pois, como é referido por Silva et al. (2016), “a maneira como a criança se desenvolve está influenciada pelo meio em que esta se insere. De certa forma, a criança influencia-o também através de interações entre si, tornando-as, assim, aprendizagens oportunas à criança”.

Perante o descrito, torna-se relevante caracterizar o meio em que me encontro a realizar a prática profissional supervisionada II(PPSII). Esta situa-se no distrito de Lisboa, mais precisamente, na freguesia do Lumiar, numa zona de fácil acesso, tanto a nível de transportes, como de viatura privada. De acordo com o website da junta de freguesia do Lumiar (2024), esta conta com uma área com cerca de 6,57km² e de acordo com os Censos 2021 concerne de 46334 habitantes.

Nesta freguesia, existem grandes áreas residenciais e ainda uma vasta variedade de comércio, como por exemplo, farmácias, cafés, restaurantes, áreas de desporto e diversos serviços sociais. O metropolitano de Lisboa é um elemento bastante presente nesta área e de fácil acesso, facilitando assim, o acesso à organização socioeducativa. Observa-se ainda, uma abundância de espaços verdes, destacando os parques-infantis e os jardins. A freguesia do Lumiar “**aposta na promoção da prática de desporto e na manutenção de um estilo de vida saudável**, através de uma oferta cada vez maior, de infra-estruturas e atividades desportivas, como também num apoio constante aos clubes e associações da freguesia.” (Website Junta de freguesia do Lumiar, 2024)

Ressaltando a oferta ao cidadão estudante, esta ocorre também em grande abundância, existindo uma diversidade de estabelecimentos educativos, bibliotecas, museus e associações. Considera-se, ainda, esta freguesia como um local central de Lisboa, onde circulam diariamente, milhares de pessoas, a fim de chegarem de uma forma mais facilitada aos seus compromissos diários. De acordo com o que está referido no website da junta de freguesia do Lumiar (2024), no que concerne à oferta educativa, esta

centra-se em AAAF (atividades de animação e apoio à família), CAF (componente de apoio à família) e CAF-BCV (centro de artes e formação do Bairro da cruz vermelha).

Os locais de estacionamento nesta área são pagos. Contudo, as famílias têm uma vasta área de lugares para estacionar e uma distância de cerca de 5 minutos até à entrada do metropolitano de Lisboa. Ainda assim, esta área enfrenta um elevado volume de tráfego nas alturas de maior movimento durante o dia, o que faz com que as famílias tenham de ter mais atenção ao entregar e recolher as crianças na organização socioeducativa.

A fim de ter descrito o meio em que a organização socioeducativa se encontra, considero importante ressaltar que, de acordo com Silva (2015), “(...) o educador, quando chega a uma nova organização socioeducativa, deve analisar o contexto natural e social do meio envolvente, para que seja mais simples e fácil elaborar um projeto curricular adequado não só às características do grupo de crianças, mas também às experiências que o mesmo pode viver no local onde habita(...)”.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

Caracterizar o contexto socioeducativo no qual as crianças se inserem, não se limita somente a contextualizar a história e o espaço em si, mas também a mencionar o espaço, as pessoas e o funcionamento do mesmo, ao longo de todo o ano letivo. Concomitantemente, é ainda, relevante mencionar o modo de funcionamento do processo educativo de que estas crianças beneficiam.

Segundo Coelho e Tadeu (2015), “(...) cada criança possui características pessoais, contudo é também exposta a interações com o meio em que está envolvida, como por exemplo com a sua família, o que faz com que se torne única a sua forma de agir, pensar e sentir...”. As mesmas autoras referem ainda, que, “(...) realizar uma caracterização do contexto educativo permite identificar as fragilidades e os pontos fortes do grupo de crianças, assim como de cada criança de forma individual, a fim de implementar uma abordagem que se ajuste de maneira eficaz ao contexto e ao ambiente em que estão inseridas (...)”.

De acordo com o *website* da organização, o contexto socioeducativo onde me encontro a realizar a PPSII é inspirado no carisma de Santa Paula Frassinetti e foi fundado em 1976, tendo surgido como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com a missão de educar crianças e as suas famílias. Quando foi fundada, era composta pelas valências de creche, jardim de infância (JI) e atividades dos tempos livres (ATL), contudo, desde 1994, apenas possui as valências de creche e jardim de infância, devido a remodelações ocorridas nas instalações, perdendo assim, a valência de ATL.

Considerando o Projeto Educativo (PE) da organização, os seus recursos humanos são compostos por cerca de cinquenta pessoas, encontrando-se estas distribuídas por diversos setores, tais como: direção, direção pedagógica, psicologia, educadoras, assistentes operacionais, secretaria, informática, cozinha, carpintaria e limpeza. No que concerne às equipas de sala, a organização conta com cerca de dez educadoras, quatro professores atelieristas nas áreas de inglês, dança, música e artes visuais, e ainda dezassete assistentes operacionais (PE 2024/2025). Segundo o PE (2024/2025), a comunidade educativa é principalmente, uma comunidade evangelizadora, que educa seguindo o preconizado por Paula Frassinetti, tendo como principais características: Pessoa Inteira, Pessoa Comunitária e por fim, Pessoa Dom.

Concomitantemente, considerando o Regulamento Interno (RI) da organização, esta conta com uma orientação educativa cristã, “(...) que se propõe promover a educação integral da pessoa segundo a Pedagogia do Evangelho (...)” (p.5). Como já referido anteriormente, esta organização socioeducativa, inspira-se na pedagogia de Santa Paula Frassinetti, “privilegiando a vivência da simplicidade, espírito de família e espírito de serviço.” (RI,2023, P.5) Segundo o RI (2023), a organização socioeducativa favorece uma educação completa, baseada numa proposta pedagógica inovadora e de excelência, que atende de forma personalizada as necessidades de cada criança e da sua família. Ainda baseando-nos no RI (2023), são valorizados “(...) o sentido estético e a criatividade, através de atividades lúdicas e expressivas: música, dança criativa, expressão dramática e artes plásticas (...)” (p.5), relacionados com uma prática de pedagogia de projeto que se centra principalmente, nos interesses das crianças e nas suas aprendizagens principais.

No que concerne à parceria com as famílias, a organização “(...) procura cultivar a interioridade das crianças dotando-as de profundidade para crescerem em capacidade de descentramento e compaixão, capacitando-as para assumir respostas e compromissos consequentes. (...)” (RI, 2023, p.5). “ (...) É ainda, relevante promover a educação, visando uma formação integral das crianças, para que sejam protagonistas da sua vida, bem como agentes da sua própria realidade (...)” (RI, 2023).

Segundo o PE (2024/2025), os princípios educativos da organização são dez e passam por: “(...) A vivência da interioridade conduz à descoberta de si, do outro e do mundo(...)”, “(...) As crianças são protagonistas da sua própria aprendizagem(...)”, “(...)As crianças são agentes de transformação do mundo (...)”, “(...) As crianças participam ativamente na vida do centro(...)”, “(...) Brincar é a atividade principal das crianças(...)”, “(...) O ambiente e os materiais fazem parte do processo educativo (...)”, “(...) As várias linguagens são veículos de comunicação privilegiados(...)”, “(...) Escutar a criança e documentar a sua ação é uma forma de conhecer, projetar e refletir (...)”, “(...) O educador assume o papel de investigador(...)” e por fim, “(...)Educar pressupõe uma relação de parceria entre a escola e a família (...)” (De P. 18 a P. 21).

Relativamente ao espaço, a organização socioeducativa apresenta áreas interiores e exteriores com diversas características adaptadas aos princípios e metodologias da mesma. O edifício é composto por dois pisos, nos quais existem diversos espaços importantes para as crianças e as suas aprendizagens. Começando pelo piso zero, é importante referir a praça central, espaço onde as crianças podem aceder livremente, composto por recursos adaptados às crianças, tais como cesto com blocos de madeira, mesas e cadeiras, sofás, materiais de apoio ao jogo simbólico, caleidoscópio de espelhos e ainda um recreio para as crianças com até 1 ano de idade. Ainda no mesmo piso, é possível de observar quatro salas de creche, algumas casas de banho, o refeitório, o ginásio, a despensa, a portaria e a secretaria. Neste mesmo piso, podemos, ainda, encontrar espaço destinados à equipa pedagógica, entre os quais: o gabinete da direção, o gabinete de psicologia, a sala das educadoras, a sala de arrumos, a sala de arquivos, os vestiários, a lavandaria, a cozinha e a copa (PE 2024/2025). No primeiro piso, encontramos então duas salas destinadas a crianças de creche e sete destinadas a crianças

do jardim de infância. Para além destas salas, neste mesmo piso, existe ainda a sala da interioridade, o atelier, a sala das 100 linguagens, a sala polivalente, onde se realizam sessões de dança criativa entre outras ações, o gabinete de informática, a biblioteca, uma sala de reuniões e algumas casas de banho (PE 2024/2025).

No que diz respeito ao espaço exterior, a organização socioeducativa possui dois espaços exteriores, mais precisamente, dois jardins “Jardim P1” e “Jardim P2”, que possuem recursos com potencialidades para desenvolver aprendizagens e habilidades às crianças. Relativamente ao “Jardim P1”, neste está então, localizada a carpintaria da organização educativa no fundo do mesmo. O piso está dividido por uma cerca entre pneu reciclado, calçada e relva sintética. Na parte da calçada, existem materiais de locomoção, como triciclos, bicicletas ou trotinetes, bem como sinais de trânsito. Já na parte do pneu reciclado, existem equipamentos estruturados, como uma lagarta, uma casa de plástico, uma casa pequena vermelha, peças de plástico para executar construções, uma banheira de madeira e pneus. Ainda neste jardim, encontra-se um jardim vedado por uma rede que pertence aos bebés de creche, também ele, bastante composto por elementos naturais e equipamentos estruturados, adaptados às crianças desta idade.

Relativamente ao “Jardim P2C”, este encontra-se num espaço amplo com pisos variados, tais como relva natural, terra, pneu reciclado e calçada. Neste jardim, encontramos, na parte do piso de terra, uma cozinha de lama desenvolvida através das assembleias que ocorrem na organização. Na parte do pneu reciclado, encontra-se uma estrutura de madeira grande, fixa, que conta com dois escorregas e ainda, um balancé. Na parte da calçada, existem duas casinhas de madeira, um baú com brinquedos, peças de plástico tipo lego, uma gaiola com pássaros e diversas árvores.

No que concerne às opções metodológicas do contexto socioeducativo, é de salientar que o mesmo se rege por três modelos pedagógicos, tais como Reggio Emília, High Scope e Movimento de Escola Moderna (MEM).

No que se refere a Reggio Emília, segundo o PE (2024/2025), é possível afirmar que é o modelo que mais inspira a ação pedagógica deste contexto educativo. Partindo de uma visita às escolas Reggio Emilia, resultou um interesse sobre esta abordagem

pedagógica, o que levou à construção de alguns materiais inspirados na mesma, apropriação de conceitos e princípios de abordagem. Com isto, o ambiente familiar caracteriza-se por permitir que todos os intervenientes se sintam bem, por isso, aposta-se em relações de parceria, proximidade e colaboração (PE 2024/2025). Relativamente ao espaço, este “(...) é cuidadosamente planeado por educadores, atelieristas, pedagogos, pais e arquitetos, de forma a promover e facilitar a interação social, a exploração e a aprendizagem cooperativa, a favorecer o relacionamento entre todos os intervenientes no processo educativo (...)” (PE 2024/2025). No que diz respeito às “cem linguagens”, em Reggio Emilia, as crianças são incentivadas a representar uma ideia através de várias formas de representação, por isso, o centro conta com uma sala dedicada a esta área, onde se praticam atividades de desenvolvimento estético, exploração criativa dos materiais, experimentação/exploração plástica diversificada, a partir das áreas de canto ou dança (PE 2024/2025). Relembra-se que conforme referido por Rinaldi (2020), “(...) o objetivo do ensino não é produzir aprendizagem, mas criar as condições para a aprendizagem, esse é o ponto focal, a qualidade da aprendizagem (...)” (p. 309). Por fim, nesta abordagem, é importante registar/documentar, por isso, a documentação pedagógica é bastante presente nesta prática. Adicionalmente, neste contexto educativo, existe uma grande preocupação em registar e documentar tudo o que é feito e dito pelas crianças. Para este efeito, são utilizadas as paredes do contexto, para refletir as experiências, aprendizagens e teorias das crianças. (PE 2024/2025)

No que concerne à abordagem High Scope, o contexto educativo rege-se por criar uma interação adulto-criança, por isso, ao longo do dia, as crianças e adultos conseguem trabalhar em conjunto, controlando as suas aprendizagens (PE 2024/2025). A criança aprende através das suas ações com objetos, interações com pessoas, ideias e acontecimentos que surjam e assim, desenvolve-se uma aprendizagem pela ação (PE 2024/2025). A organização da sala e dos materiais é pensada para que a criança consiga ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação, sendo que as crianças devem, ainda assim, exercer o maior controlo sobre o ambiente. (PE 2024/2025)

Relativamente ao método de Movimento Escola Moderna (MEM), o contexto socioeducativo rege-se por valorizar a confiança nas capacidades de cada criança,

reconhecer de forma positiva as suas conquistas, promover a sua participação ativa no grupo, dando-lhe voz nas decisões sobre o que ocorre na sala de atividades e proporcionando desafios contínuos para o desenvolvimento das suas aprendizagens (PE 2024/2025). Podemos ainda referir, os instrumentos de pilotagem disponíveis nas salas, que consistem num conjunto de mapas de registos, nos quais as crianças têm a oportunidade de planear, organizar e avaliar as atividades em que estão envolvidas no seu dia a dia, dentro da sala de atividades. Niza (2012) refere, a este propósito, que o MEM “(...) valoriza o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social (...)” (P.96).

Por fim, importa referir, que a organização se rege igualmente pela Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Considerando os contributos de Castro e Ricardo (2001), esta metodologia é “(...) uma aprendizagem-ação, na qual o processo pode ser tanto – ou mais – importante do que o produto (...)” (p. 11). Seguindo o constante no PE (2024/2025), esta metodologia centra-se numa aprendizagem de um processo investigativo que parte da criança ou do grupo de crianças, afastando-se de uma pedagogia unilateral de conhecimentos. Contudo, a equipa pedagógica do contexto centra-se mais em Reggio Emília, tendo sempre como base e centro da ação esse modelo pedagógico.

2.3. Caracterização da equipa educativa

O termo equipa remete para “(...) uma rede de vínculos vivos. Ela acaba no momento em que um dos seus membros não a segue mais, não a percebe mais, não se reconhece capaz de exercer nela uma ação (...)” Mucchielli (1980, p.13). Através desta citação, podemos, ainda, identificar no *Dicionário Português* o significado da palavra “Equipa”, que refere que a palavra em apreço significa “(...) Grupo de pessoas reunidas para a mesma tarefa ou ação (...)” (*Dicionário Português*, 2024).

Segundo Likert (1967), citado por Hohmann e Weikart (2003), “(...) cada instituição que tenha uma equipa que coopere e se apoie mutuamente traz diversas vantagens para garantir um bom funcionamento (...) “. “ (...) O estabelecimento educativo deverá também favorecer as relações, e o trabalho em equipa, entre profissionais que têm um papel na educação das crianças (...)” (Silva et al., 2016, p.29).

Para um bom funcionamento em sala de aula, é necessário e obrigatório que a educadora cooperante trabalhe sempre em equipa com uma auxiliar de ação educativa. Segundo Silva et al. (2016), “ (...) é importante que qualquer decisão que seja definida em prole do bem-estar das crianças e da boa relação com as suas famílias seja tomada em conjunto pelos membros da equipa educativa de sala, a fim de encontrar estratégias comuns para sucesso das interações (...).

A equipa educativa da sala 5

Relativamente à equipa educativa da sala onde me encontro a realizar a PPSII, esta é composta por uma educadora de infância e uma assistente operacional, que como apurado em conversas informais, é o primeiro ano que trabalham juntas com este grupo. Ao longo da realização da PPSII, foi-me possível observar que ambas, educadora e auxiliar, têm uma relação bastante positiva entre si e de entreajuda, apresentam ainda algumas capacidades, tais como preocupações acerca das crianças e do trabalho desenvolvido em sala, de modo a conseguirem proporcionar às mesmas a maior e melhor estabilidade, cooperação a nível de contacto com as famílias, diálogo frequente sobre assuntos de responsabilidade diária e ainda compreensão mútua pelo trabalho de ambas.

É de ressaltar ainda, que todos os membros da sala 5 estão familiarizados com as rotinas das crianças, bem como das necessidades específicas das mesmas. Através de observações diárias, foi possível compreender que o contacto da equipa educativa com os pais é feito diariamente, tanto através de conversa na hora do acolhimento como através de uma aplicação usada na organização socioeducativa. Ambas, educadora cooperante e auxiliar de ação educativa, possuem acesso à aplicação, por isso, o trabalho em equipa no que toca à comunicação com as famílias fica mais facilitado. Conforme Pereira (2008), “(...) a Relação entre a Escola e a Família tem vindo a ser alvo de todo um conjunto de atenções: através de notícias nos meios de comunicação, de discursos de políticos, da divulgação de projetos de investigação e de nova legislação (...)” (p.29).

É possível ainda, perceber que o trabalho desenvolvido fora de sala com a restante equipa educativa da organização é de sucesso e organização. Existe uma grande cooperação entre todas as educadoras e auxiliares, bem como das restantes assistentes

operacionais. A comunicação entre todos é também de destacar como uma característica positiva, pois todo o trabalho que é desenvolvido ao longo do ano letivo é sempre em concordância com toda a equipa educativa. Seguindo Ferreira (2013), “ (...) a equipa pedagógica e os familiares das crianças beneficiam quando existem relações de confiança e colaboração entre os diversos agentes educativos envolvidos, a fim de serem apoiados na pedagogia (...)”.

Partindo do acima exposto, quero então constatar que a equipa educativa da sala onde me encontro a realizar a PPSII consegue criar um ambiente de estabilidade e harmonia, tanto para com o resto da equipa como para com as famílias das crianças. Segundo o Projeto Curricular de Grupo (PCG), a organização socioeducativa tem como filosofia o funcionamento da mesma como uma família das crianças, englobando todos os funcionários desde o pessoal da limpeza aos elementos da direção.

2.4. O Ambiente Educativo

Considera-se de extrema importância que o ambiente educativo seja sempre adequado ao desenvolvimento da criança, bem como às suas necessidades e à sua faixa etária. As crianças necessitam de um ambiente acolhedor que lhes proporcione o melhor, tanto a nível pedagógico como a nível físico.

Conforme o perfil específico do educador de infância (Decreto-Lei 241/2001), “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Seguindo esta afirmação, é-nos possível compreender que ambiente educativo é tudo aquilo que envolve a criança, seja fisicamente ou pedagogicamente, já o espaço é somente o conjunto de materiais que a sala contém para usufruto da criança e dos seus agentes educativos.

Portugal (2012) salienta a importância de um ambiente educativo estruturado e pensado para as crianças, tendo em consideração os seus interesses, necessidades e características, potenciando o seu desenvolvimento e aprendizagem de forma holística, não colocando de parte as famílias.

Espaço e materiais

Horn (2004) afirma que o espaço, a ser decorado com cores, com objetos e disposição de móveis, deve ser definido pelo educador e, por vezes, pelas crianças numa construção solidária fundamental pelas preferências das crianças e dos projetos a serem trabalhados. Perante esta afirmação, podemos, então, começar a caracterizar detalhadamente a sala 5, onde existe luz natural em abundância, uma vez que conta com três janelas grandes, do teto até ao chão.

O espaço da sala é bastante amplo, contando com diversos móveis de apoio, tais como armários, onde se guardam os catres e o material necessário, bem como um lavatório que apoia o dia a dia das crianças, servindo para funções como lavar as mãos ou beber água, por exemplo. A sala conta ainda com diversas áreas de brincadeira e aprendizagem, onde as crianças passam grande parte do seu tempo e executam as suas tarefas. Para melhor compreender a disposição da sala, optei por executar uma planta da mesma (Anexo A), contando ainda com registos fotográficos realizados no início da PPSII (Anexo B).

Observando a planta, podemos verificar que a porta de entrada da sala se encontra no canto esquerdo junto à parede central da sala, esta porta dá acesso ao corredor superior da organização socioeducativa. Ainda relativamente ao corredor, junto à porta de entrada da sala encontramos a documentação pedagógica dos trabalhos realizados das crianças, bem como os trabalhos expostos (1). As histórias lidas diariamente são também colocadas junto à porta da sala. Ao entrar na sala, começamos por observar que se encontra uma porta do lado esquerdo que dá acesso à sala 4 (2), ao fundo, do lado direito, encontra-se uma porta que dá acesso à sala 6 (3). Entre estas duas portas existem diversos armários onde estão guardadas as camas das crianças, materiais da educadora, pertences pessoais das crianças e ainda outros materiais necessários para o dia a dia (4). Ao lado da porta que dá acesso à sala 4, encontramos duas bobines de madeira que estão destinadas a desenvolver áreas sobre os projetos realizados ao longo do ano. Conforme se vai desenvolvendo um projeto novo, são colocadas aqui as pesquisas e as produções resultantes desse projeto (5).

Assinalado com o número “6”, encontramos a área da biblioteca, logo ao lado, encontra-se um lavatório que dá apoio à sala onde as crianças podem beber água, lavar os materiais, lavar as mãos, entre outras utilizações (7). De frente para o lavatório, encontra-se a área das construções (8) e a mesa de luz (9). Com o número 10, estão assinaladas as mesas de trabalho da sala. Aqui, as crianças podem desenvolver diversos tipos de atividades. Estas são também a sinalização de onde se deve fazer a reunião da manhã. Ao lado do lavatório, encontra-se também a área do computador (11), junto desta área, está presente a zona do faz de conta (12). As janelas são um foco muito importante na sala e, por isso, ao longo da parede frontal, encontram-se três janelas onde as crianças podem observar o exterior e até colocar algumas das suas produções (13). Ao pé das janelas, encontramos a área da escrita (14), onde as crianças podem desenvolver diversos trabalhos relacionados com a área das letras e, ainda, área do ateliê (15). Por fim, um dos grandes apoios da sala é o móvel onde está guardada a maior parte dos materiais que as crianças utilizam diariamente nas suas produções artísticas (16).

Segundo o PCG (2024/2025), a sala é organizada consoante os interesses das crianças. As diferentes áreas permitem a escolha entre diferentes tipos de atividades e as mesmas estão bem definidas no espaço. Os materiais são colocados sempre no mesmo lugar, a fim de dar segurança e autonomia às crianças, encontrando-se ao alcance das crianças, para que os possam utilizar sempre que desejarem. Esta organização dá à criança a permissão de trabalhar em grupo ou a pares. Contudo, as diferentes áreas também estão adaptadas para se a criança quiser trabalhar sozinha (PCG, 2024/2025). Segundo Schmitt e Filho (2017), é fundamental entender que tanto o ambiente interno quanto o externo oferecem oportunidades de aprendizagem e desempenham um papel importante na socialização das crianças, entre elas e com os adultos. Por isso, é crucial que esses espaços sejam “pensados, preparados e planejados de maneira que favoreçam as trocas de saberes e segurança aos mesmos” (p. 135).

Relativamente à estética da sala, esta é feita de forma cuidada com características acolhedoras, partindo do ponto em que é decorada com elementos realizados pelas crianças e elementos considerados belos. A decoração tem como objetivo incentivar a criatividade das crianças, considerando o valor daquilo que cada criança realiza e

reconhecendo cada obra de arte (PCG, 2024/2025). Segundo o PCG (2024/2025), ao longo do ano letivo, as áreas da sala vão sofrendo alterações ou até mesmo uma expansão das mesmas, dependendo do interesse das crianças, pois a sua utilização comanda este tipo de alterações.

No que concerne às áreas, podemos começar por falar sobre a **área da biblioteca**, na qual as crianças têm a oportunidade de explorar, contar, ver e até ouvir livros. Nesta área, têm acesso a diversos livros e ainda a peluches ou fantoches que podem utilizar para o conto das histórias. Relativamente à **área das construções**, perante o PCG (2024/2025), esta área permite que as crianças brinquem no chão, sendo esta composta por variados materiais de fim aberto, permitindo às crianças que utilizem a sua criatividade. Ao longo do tempo, as crianças vão adicionando ou retirando alguns desses materiais, conforme o seu interesse e motivação. No que toca à **área dos jogos de mesa**, é aqui que as crianças podem realizar atividades de diferentes níveis de dificuldade e concentração, quer seja a pares ou em grupo. Aqui encontram-se disponíveis puzzles, jogos de construção, jogos de encaixe, jogos de raciocínio lógico, formas geométricas, entre outros. Os jogos e as construções permitem à criança desenvolver o seu raciocínio lógico-matemático, pois os jogos de encaixe e os legos levam a criança a agrupar, classificar, comparar, enumerar, etc.

A **área do faz de conta** é onde as crianças têm oportunidade de realizar jogos simbólicos, tendo à sua disposição alguns materiais semelhantes aos que encontram na rotina do seu dia a dia, tais como talheres, mantas, pratos, copos, cadeiras, tachos, panelas, malas, roupa, entre outros (PCG 2024/2025). Na **área do mini faz de conta**, a situação repete-se, no entanto, os elementos encontram-se em formato miniatura, manipulando-os numa casinha de madeira. A **área do atelier, por sua vez**, é uma área onde as crianças têm acesso a variadas possibilidades de atividades de expressão plástica, tendo à sua disposição variados materiais, tais como lápis de cor e de cera, canetas, papel cavalinho A4 e A3, pinceis, tintas, cola branca, cola batom, entre outros. Nesta área, as crianças podem desenvolver produções artísticas a pares ou em grupo. Por norma, as crianças utilizam mais do que um material ao realizar as suas produções (PCG, 2024/2025). Adicionalmente, a **mesa de luz** é um dos grandes focos de área da sala. Aqui, estão

variados materiais que permitem às crianças a realização de construções criativas. Por fim, temos, então, a **área do computador**, que serve como um suporte às pesquisas que são feitas ao longo do ano letivo. Neste espaço, as crianças também podem utilizar o word para escrever ou o paint para desenhar (PCG, 2024/2025).

No que concerne ao restante espaço da sala, este permite às crianças brincarem livremente, bem como realizarem situações de pequeno convívio, tais como reunião da manhã, hora do conto ou até mesmo festas de aniversário, recorrendo a cadeiras existentes na sala. No que se refere aos materiais e brinquedos disponibilizados às crianças, a sala apresenta uma grande variedade, bem como uma grande quantidade. As crianças têm a oportunidade de brincar com diversos materiais todos os dias. Em concordância, Post e Hohmann (2011) referem que devemos proporcionar às crianças uma variedade de materiais versáteis, uma vez que faz com que eles explorem e manipulem materiais de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento individual.

No que diz respeito à higiene e cuidados básicos das crianças, este momento é realizado na casa-de-banho das crianças (Anexo C), que dispõe de vários lavatórios com recurso a um banco para que as crianças subam e fiquem ao nível dos lavatórios para lavar as mãos, várias sanitas e, ainda, algumas casas de banho dispõem de um poliban. Em relação à alimentação, esses momentos ocorrem fora da sala, no refeitório (Anexo D), destinado a todas as valências existentes na organização socioeducativa. Assim sendo, nos momentos do almoço e lanche, as salas de valência de jardim de infância encontram-se, comendo cada sala nas suas mesas destinadas.

Caracterização do tempo

Post e Hohmann (2011) destacam a necessidade de oferecer às crianças uma rotina que seja previsível e consistente, mas ao mesmo tempo flexível. Dessa forma, a rotina na sala deve ser estruturada de maneira a incluir momentos que se repitam durante o dia ou a semana, permitindo que as crianças possam antecipar eventos e se sintam seguras. Na perspectiva de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “ (...) Os tempos pedagógicos

organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens (...)” (p. 27).

“ (...) É importante que o educador promova um ambiente seguro e tranquilo, organizando o tempo da mesma, de forma a que esta consiga ter uma rotina definida dentro e fora de sala. É importante que as crianças ganhem a noção do que têm para realizar ao longo do dia e dos tempos em que determinada atividade ou necessidade é realizada, por isso, é necessário que “as crianças possam participar ou abandonar as várias atividades de acordo com as suas necessidades pessoais e que possam ainda prever o que vai acontecer a seguir (...)” (Post & Hohmann, 2011, p. 201).

De acordo com o PCG (2024/2025), cada criança tem o seu próprio ritmo e estado emocional, por isso, considera-se importante desenvolver uma rotina diária, de forma a que cada criança se sinta importante, única, diferente e reconhecida. No que diz respeito à organização do tempo na sala de atividades na qual estive integrada, é possível observar que a mesma está bem pensada para promover na criança o bem-estar de que a mesma necessita. Para compreender mais sucintamente a rotina da sala onde realizo a PPSII, recorri a observações diretas e documentos fornecidos pela educadora, que me levaram a desenvolver as tabelas inseridas no anexo E.

Com base na observação das tabelas, podemos afirmar que, às 8h00, se inicia o acolhimento das crianças. Este acolhimento, inicialmente, é feito na sala 1, até às 8h30. Posteriormente a essa hora, dá-se a continuação do acolhimento na sala de atividades das crianças, “Hoje cheguei mais cedo à instituição e as crianças ainda se encontravam na sala 1 (sala de acolhimento matinal);” (Nota de campo nº7, ponto nº1). Aqui os pais entregam as suas crianças à assistente operacional presente em sala ou à educadora D. Neste momento, os pais podem comunicar com a educadora relativamente a informações que tenham de ser dadas para o bom funcionamento da rotina da criança durante o dia.

Por volta das 9h, dá-se início às atividades letivas. A educadora D reúne o grupo para dar início à reunião da manhã, colocando as cadeiras em posição de roda, “Por volta das 9h15 a educadora decide então iniciar a roda inicial da manhã;” (Nota de campo nº8, ponto nº8). Na reunião da manhã, começa-se por cantar a canção do bom dia, conversa-

se sobre diversos assuntos, tais como o que vai ser feito durante o dia, é feita a marcação do calendário “Após a canção do dia, comecei por pedir aos presidentes do dia para marcarem o dia no mapa” (Nota de campo nº 23, ponto nº4) e é feita a distribuição das diversas áreas onde as crianças poderão permanecer ao longo da manhã “Para terminar a reunião, pedi às crianças que me dissessem para que área queriam ir a fim de dar início à rotina da manhã” (Nota de campo nº15, ponto nº7).

Por volta das 9h30, as crianças dirigem-se às áreas ou juntam-se com a educadora para realizar alguma tarefa que tenham de realizar. Este período dura até às 10h45, hora em que a educadora pede para as crianças arrumarem a sala e se sentarem novamente nas cadeiras em posição de roda, para comer a fruta. Neste momento, os responsáveis da fruta dirigem-se à cozinha para a irem buscar. Quando chegam à sala, distribuem-na pelos amigos “Por volta das 10h30 pedi às crianças para arrumarem e fazerem reunião para comerem a fruta, pedi às crianças responsáveis pela fruta que a fossem buscar” (Nota de campo nº15, ponto nº 9).

Por volta das 11h, as crianças ou se dirigem ao recreio ou têm atividades como dança, música, ateliê ou inglês, dependendo do dia da semana e da disponibilidade dos professores. Este tempo dura até às 12h, hora a que as crianças se dirigem ao refeitório para iniciar a refeição. Quinze minutos antes das 12h, os responsáveis de colocar a mesa dirigem-se ao refeitório com a educadora, para executar a tarefa. “Por volta das 12h chamei as crianças para se dirigirem ao refeitório;” (Nota de campo nº7, ponto nº20). No término do almoço, às 12h30, as crianças dirigem-se à sala, na companhia da auxiliar, para iniciar a hora da sesta.

A rotina da parte da tarde começa às 14h/14h30, hora em que as crianças se começam a levantar conforme forem acordando da sesta. Neste momento, a educadora proporciona atividades na mesa para as crianças que vão acordando terem uma tarefa a desempenhar. “Ao levantar as crianças, por volta das 14h30 deixei que escolhessem as áreas para que queriam ir...” (Nota de campo nº 16, ponto nº 20). Às 15h30, inicia-se, então, a hora do conto. As crianças colocam as cadeiras em roda e a educadora lê uma história. Às segundas e sextas, a história é lida por volta das 15h15 e as crianças, às 15h30, dirigem-se ao jardim para brincarem antes do lanche “Por volta das 15h10 pedi às crianças

para arrumarem a fim de começar a ler uma história, pedi também que se sentassem em posição de reunião;” (Nota de campo nº17, ponto nº 41)

Às 16h, as crianças dirigem-se ao refeitório para lanche. Quando terminam de lanche, por volta das 16h30, dirigem-se ou ao jardim ou à sala, até à hora de fecho da escola. Este é o período em que os pais vêm buscar as crianças.

Perante a rotina descrita, percebe-se que a mesma está adaptada à idade das crianças desta sala e, ainda, que as crianças estão bastante envolvidas nesta rotina, o que se considera uma mais-valia não só para a equipa educativa, mas também para as próprias crianças e as suas aprendizagens. As famílias são também integradas nestas rotinas, sendo que têm acesso a todas as planificações semanais que são feitas pela educadora.

2.5. As crianças da sala 5

A organização de um grupo de crianças assume-se como “contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos” (Silva et al., 2016, p. 24). O grupo de crianças da sala 5 tem idades compreendidas entre os três e os quatro anos no início da realização da PPSII (2 de outubro de 2024). Para melhor compreender a caracterização mais específica destas crianças, elaborei um quadro (Anexo F). Neste quadro, estão demonstradas as idades das crianças no início e no fim da PPSII, o género de cada criança, a nacionalidade e o seu percurso na organização socioeducativa.

O grupo de crianças da sala 5 é constituído por vinte e três crianças, sendo dez delas rapazes e treze raparigas, tratando-se assim de um grupo **homogéneo** a nível de idade, apresentando, no entanto, algumas diferenças no que concerne à maturidade das crianças (PCG, 2024/2025). Segundo o PCG (2024/2025), uma das crianças apresenta necessidades educativas especiais e três são seguidas pela Intervenção precoce. Relativamente ao percurso educativo destas crianças, o PCG (2024/2025) refere que a grande maioria das crianças já frequentava a instituição com a mesma educadora, à exceção de duas crianças.

Considero que este seja um grupo autónomo, amável, participativo, curioso, sempre disposto a aprender e a explorar o que há de novo no mundo que o rodeia.

Relativamente à amabilidade do grupo, este é um grupo onde é visível a existência de laços de afetividade, organização de brincadeira em pequenos grupos de proximidade e carinho pelo adulto. No entanto, por vezes, o sentimento de posse de um objeto gera situações de conflito, o que acaba por ter a intervenção de um adulto (PCG, 2024/2025). É de referir que este é um grupo que contém alguns elementos com um comportamento desafiador, precisando, assim, de um controlo individualizado, a fim de mudar esta postura.

Hoje durante o recreio existiram alguns desentendimentos, a CR chegou perto de mim a chorar dizendo “ (...) Carolina, o JMV bateu-me(...)”, chamo o JMV e tento perceber o que aconteceu, o mesmo explica-me que a CR também lhe bateu e por isso devolveu da mesma forma, converso com os dois e explico que é errado bater e que não se podem magoar mutuamente; (Nota de campo nº25, ponto nº13)

No que concerne à **autonomia** das crianças, considera-se que, tendo em conta a faixa etária, a sua autonomia é elevada. As mesmas desempenham tarefas do dia a dia de forma independente e com sucesso, bem como nas tarefas propostas ao longo do ano letivo (PCG, 2024/2025). Na **rotina** diária, o grupo é bastante participativo em todos os momentos, envolvem-se e adaptam-se a qualquer tipo de mudança que possa existir no dia a dia (PCG, 2024/2025). O conceito de rotina, em educação de infância, traduz-se na repetição de uma sequência de acontecimentos e em como é organizado o dia, “(...) a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação (...)” (Barbosa, 2006, p. 45).

No que toca às atividades desenvolvidas, é um grupo que reage com bastante entusiasmo a qualquer que seja a atividade, especialmente se for de expressão plástica, pois é evidente a satisfação em explorar os diversos materiais e os resultados de sucesso nas suas produções artísticas. As atividades relativas as expressões motoras são de igual modo entusiasmantes para as crianças, o movimento, seja através de dança, canto ou jogo, tem sempre uma grande adesão por parte deste grupo de crianças. Contudo, no que se refere à junção da música com o movimento algumas crianças revelam dificuldades nessa

coordenação motora (PCG, 2024/2025). No que concerne às áreas da sala, as crianças, desde o início da PPSII, revelam um particular interesse pela **área das construções**. Aqui, constroem e brincam de forma variada, utilizando blocos de madeira, materiais de fim aberto, envolvendo sempre carros e comboios. A área dos **jogos de mesa** é também bastante procurada pelas crianças. Neste espaço, as mesmas conseguem compreender o funcionamento dos diversos jogos seja a pares ou individualmente, os puzzles, os jogos de lógica e os jogos de construção são os mais requisitados (PCG, 2024/2025). A área do **faz de conta** é onde muitas das crianças demonstram interesse, desenvolvendo brincadeiras peculiares entre pares, trios ou pequenos grupos, de forma a desenvolver a sua imaginação. Por vezes, as crianças expandem a brincadeira desta área para a restante sala, desenvolvendo, assim, ainda mais a sua imaginação e interagindo com outras áreas existentes na sala, como a área das construções por exemplo.

Comecei por perguntar às crianças o que estavam a fazer nas diversas áreas, quando cheguei à área do faz-de-conta e perguntei o que estavam a fazer disseram LG: “Estou a brincar aos médicos”, M: “estamos a brincar aos cabeleireiros”, O “Queres brincar connosco?” ;(Nota de campo nº13, ponto nº2)

Observa-se um forte interesse do grupo durante as atividades ao ar livre, especialmente, quando as crianças têm a oportunidade de correr, andar de triciclo e ainda explorarem as suas habilidades motoras. Segundo o PCG (2024/2025), quando estão no jardim, demonstram um grande interesse por brincadeiras onde o movimento está presente, experimentando e desenvolvendo novas habilidades motoras. Jogar à bola, brincar no escorrega e brincadeiras criativas são alguns dos exemplos de brincadeiras de movimento do interesse deste grupo.

É também evidente o entusiasmo do grupo durante as sessões de leitura de histórias, nas quais se mostram sempre muito concentrados e envolvidos. O grupo é bastante interessado em histórias que são contadas pelos adultos, o manuseamento das mesmas, bem como o uso de fantoches na área da biblioteca evidencia esse interesse geral nas crianças, revelando curiosidade e acompanhamento das histórias (PCG, 2024/2025).

No que diz respeito à arrumação dos materiais, observa-se que as crianças são bastante autónomas, tanto ao arrumar os materiais da sala, quanto na arrumação dos seus

trabalhos realizados diariamente. Em relação ao controlo intestinal e de bexiga, as crianças são bastante autónomas, existindo algumas que, na sesta, ainda não tenham esse controlo total. Neste aspeto, a criança com necessidades educativas especiais ainda utiliza fralda, pois não tem, ainda, controlo sobre os aspetos supracitados. Quanto à alimentação, todas as crianças são capazes de se alimentar sozinhas, embora, por vezes, precisem de alguma ajuda para reunir a comida no centro do prato ou cortar certos alimentos.

No que concerne à motricidade fina, a grande maioria das crianças possui um enorme desenvolvimento a este nível, a boa manipulação de instrumentos e materiais variados é visível, no entanto, existem algumas crianças que revelam dificuldades em utilizar a tesoura, bem como agarrar pincéis ou canetas. Como referido por Papalia, Olds e Feldman, “As competências motoras finas, tal como apertar os cordões dos sapatos, cortar com uma tesoura, desenhar e pintar, envolvem a coordenação óculo-manual e de pequenos músculos.” (2001, p.287) é o que permite à criança se desenvolver. Relativamente à motricidade grossa, a maioria do grupo consegue desempenhar com facilidade as funções de correr, saltar, andar, pontapear e trepar obstáculos.

No entanto, existem algumas crianças que ainda revelam dificuldades nestes aspetos. As seguintes notas de campo têm como objetivo fundamentar o supramencionado: “Na mesa de atelier é visível diversos tipos de materiais como tesouras, papeis, canetas, colas, etc, materiais estes que são manipulados de diferentes formas pelas crianças, umas com mais dificuldade, outras com menos.” (Nota de campo nº34, ponto nº11)

As crianças encontravam-se a brincar na casinha, as crianças da sala 6 começaram a subir para o telhado da casa e por isso a CF, a MC, a CR, a F e o JM começaram a subir para o telhado também; (Nota de campo nº31, ponto nº18)

Por fim, considero que este grupo de crianças é atento e empenhado, contudo, principalmente nos momentos de reunião da manhã, existem dificuldades em manter-se atento e em saber escutar o outro, a espera e a atenção num grupo de crianças desta idade nem sempre é fácil de atingir o que faz com que dispersem principalmente se a conversa

durar muito tempo (PCG, 2024/2025). Segundo Sosin, D. & M. (2006) “(...) A falta de atenção significa dificuldade em se manter concentrado numa determinada tarefa por muito tempo (...)” (p.23).

2.6. As Famílias

Para Mata e Pedro (2021) os pais são pessoas significativamente importantes para as crianças, tornando-se no seu contexto relacional de maior proximidade. “Vão, desse modo, desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as e professores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos” (p.10).

Considero que seja fundamental um educador conhecer as crianças do seu grupo, não só o que é visto diariamente em sala, mas também os contextos familiares em que cada uma das crianças se encontra, pois, cada criança tem um contexto diferente e o educador deve saber como agir perante determinada situação. Ressalto ainda que a parceria entre pais e educadores é fundamental para o bem-estar da criança, esta parceria deve ser criada na base do respeito e da confiança, assim Carvalho et al. (2000) afirmam que a comunicação entre a escola e a família deve procurar um entendimento mútuo, basear-se no respeito entre ambas as partes e promover uma colaboração equitativa entre todos os integrantes da comunidade educacional.

Sousa (2003) refere que a escola e a família desempenham um papel crucial na educação da criança e que devem colaborar como uma comunidade, sendo que essa parceria é fundamental para promover o desenvolvimento cultural, cívico e religioso da criança, além de ajudá-la a interagir de forma adequada com a sociedade e com a comunidade global que a cerca.

As Famílias da sala 5

Relativamente às famílias da sala onde me encontro a realizar a PPSII, através de consulta do PCG (2024/2025), é possível compreender que o nível socioeconómico destas

famílias é médio. No entanto, existem algumas exceções de um nível mais elevado. No que concerne a dados mais específicos das famílias, tais como profissão, idade ou outro tipo de informação pessoal, os mesmos não foram obtidos, pois a organização socioeducativa não permite o conhecimento deste tipo de dados.

Através de observações diretas, considero que a equipa da sala 5 mantém uma relação próxima com os pais, tanto pessoalmente, como na hora de entrada e saída das crianças, e, ainda, através da aplicação “Educabiz” (que permite partilhas de informação se necessário, tais como reflexões semanais realizadas pela educadora cooperante, no seguimento dos acontecimentos ocorridos na semana, bem como as projeções semanais, nas quais a educadora cooperante relata todas as suas intenções relativamente ao trabalho que irá ser desenvolvido na semana seguinte, respeitando as vontades e os interesses das crianças). Hohman e Weikart (2004) ressaltam que “aproveitar o tempo em que os pais vão largar ou buscar as crianças à escola para conversar um pouco com eles é uma excelente forma de ajudar a construir relações positivas e confiantes entre todos” (p. 119). Outras informações que podem constar na aplicação passam por pedidos de muda de roupa das crianças, informações relativas a almoço e informações relativas a incidentes que possam ocorrer no dia a dia das crianças. “Foi-me possível observar que a educadora tinha o computador aberto e estava a transmitir informação aos pais através da plataforma usada pela instituição;” (Nota de campo nº8, ponto nº33)

A utilização de documentação pedagógica na porta da sala e no corredor da organização socioeducativa é também um método de contacto com as famílias. Através desta documentação, as famílias podem observar e acompanhar o desenvolvimento das atividades realizadas bem como o resultado das mesmas. (PCG, 2024/2025)

Segundo o PCG (2024/2025), ao longo do ano, decorre o projeto “Projeto de leitura a par”, no qual cada criança é desafiada a trazer um livro e a trocar com um livro de outra criança da sala. Neste projeto, a participação dos pais é crucial, pois é pedido aos pais que leiam a história aos seus filhos e que façam registos sobre as mesmas.

Por fim, importa salientar que, ao longo da realização da PPSII, foi-me possível observar e vivenciar o envolvimento das famílias no dia a dia da rotina escolar, nos

projetos/atividades escolares e nas datas festivas importantes, conforme é possível observar nas notas de campo seguintes “No fim da música chegam os pais do LC e o LC para cantarmos os parabéns e comermos bolo;” (*Nota de campo n°10, ponto n°4*), “No fim de cartamos os parabéns ao LC chega o pai do J, que é arquiteto e vem para nos falar um pouco sobre a sua profissão;” (*Nota de campo n°10, ponto n°5*)

3. ANÁLISE REFLEXIVA DE UMA INTERVENÇÃO EM PRÉ- ESCALAR

No presente capítulo, apresentarei e explicitarei a definição das minhas intenções pedagógicas para com as crianças, as famílias e a equipa educativa da sala 5, de modo a demonstrar melhor o que se pode esperar da minha ação ao longo da realização deste projeto. Considero que, num contexto de intervenção educativa, a análise reflexiva desta intervenção deve ser um processo constante e orientado para a formação, por isso, é crucial conectar a compreensão do contexto e as intenções da ação.

De acordo com Silva et al. (2016), importa referir que, antes de dar início à intervenção pedagógica, o educador deve determinar diversos objetivos para a sua ação, tendo por base refletir acerca da sua adequação e do seu propósito e considerando os pressupostos éticos da sua prática. Desta forma, desde o primeiro contacto com o contexto socioeducativo, desenvolvi a ideia de que é essencial ter uma postura de reflexão constante na minha prática pedagógica, adaptando-a sempre a diferentes contextos, realidades e às pessoas envolvidas.

3.1 As intenções com as crianças da sala 5

Ao iniciar a PPSII, uma das intenções que estabeleci logo à partida com as crianças para que a minha intervenção tivesse sucesso foi **formar laços de afeto, bem como aprofundar relações de segurança, confiança e responsabilidade**. Para dar resposta a esta intenção, é necessário atender às necessidades das crianças a vários níveis, tais como afetivos, fisiológicos, psicológicos e físicos. É, ainda, importante criar e desenvolver atividades que promovam a criação de laços afetivos, atendendo às necessidades específicas de cada criança incluída no grupo. Portugal (2012) refere que, quando um educador é responsável por um grupo de crianças, uma das suas preocupações é a criação de relações afetivas. Um educador que demonstra paciência e dedicação ajuda, apoiando uma atitude democrática, e facilita as aprendizagens de forma mais eficaz do que um educador autoritário, hostil e desinteressado, que pode desmotivar a criança e fazer a mesma desinteressar-se pela aprendizagem (Krueger, 2006). Nesta sequência, reconheço ser essencial atender às especificidades das crianças, bem como as suas características pessoais. Para isso, o desenvolvimento de atividades com esse fim faz-nos estabelecer um contacto mais próximo com cada criança. Os interesses das crianças devem ser tidos em conta, a fim de promover experiências significativas alinhadas com as necessidades das

crianças, individualizando as intervenções, a partir dessas práticas pedagógicas. “Com todas as crianças já nas áreas procurei estar um pouco de tempo em cada uma delas para conseguir acompanhar todas as crianças.” (*Nota de campo n°2, ponto n°9*).

A segunda intenção definida para a realização da prática pedagógica foi **a promoção e o desenvolvimento de momentos de qualidade com cada criança, tendo em conta os seus interesses e necessidades**. Respeitando os níveis da criança em termos de desenvolvimento e ritmos, consoante o que me é transmitido pelas mesmas, algo que já é recorrente na prática diária da educadora. É essencial observar e interagir de forma gradual, respeitando as necessidades e ritmos individuais de cada criança. Desta forma, procurei integrar várias aprendizagens ao longo do dia, nas rotinas das crianças, bem como em atividades mais específicas, promovendo dinâmicas que incentivem o brincar, a participação e a interação. A este propósito, Silva et al. (2016) referem que “todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados” (p.13).

“Tentei ao máximo brincar com todas as crianças e perceber de que forma aproveitam o espaço exterior com os recursos que têm disponíveis.” (*Nota de campo n°2, ponto n°21*)

“Ao longo da manhã tentei brincar com todas as crianças, atendendo aos seus gostos e necessidades, por isso fui-me dirigindo às áreas e integrei-me em todas as brincadeiras;” (*Nota de campo n°16, ponto n°6*)

Adicionalmente, Post e Hohmann (2011) salientam que o/a adulto/a deve priorizar momentos que despertem o interesse da criança, em vez de tentar estimulá-la ou sobrecarregá-la com propostas que o mesmo deseja que a criança aceite. A brincadeira seja ela dentro ou fora de sala é, assim, essencial na promoção de dinâmicas que estejam relacionadas com esta intenção, através da participação da criança e da interação com o adulto.

A observação diária das crianças levou-me a definir como uma outra intenção a **promoção da autonomia das crianças**. Para colocar em prática esta minha intenção, procurei realizar sempre atividades que lhes proporcionassem oportunidades de

participação ativa em alguns momentos de rotina diária, principalmente, em situações de relação entre pares e interação com o adulto. “Favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia enquanto oportunidade de escolha e responsabilidade” (ME, 1997, p.53). A necessidade desta implementação de promoção de autonomia surge em momentos de rotina diária, devido à faixa etária das crianças. Posto isto, esta promoção faz com que as crianças fiquem cada vez mais familiarizadas com espaços e tempos com que se relacionam, e mais propensas a desenvolver competências interiores de gestão e resolução de conflitos entre pares.

Salientando a importância dos momentos de exploração, considero que uma intenção importante a definir seja, recorrendo a momentos lúdicos proporcionar às crianças, **momentos de exploração e brincadeira por iniciativa da própria criança**, uma vez que é nestes momentos que ocorre grande parte das aprendizagens significativas, sentindo prazer na sua realização das crianças e desenvolvendo a sua auto-estima e a sua autonomia. O pretendido é que as crianças tenham a oportunidade de tomar controlo não só das suas brincadeiras, mas também da sua própria vida em geral, gerindo as suas ações, os seus tempos, as suas brincadeiras, reconhecendo como e quando o querem fazer. É oportuno que a criança crie uma confiança, de modo a lidar melhor consigo mesma, tornando-se mais confiante relativamente aos pares com quem lida e ao mundo que a rodeia. Segundo Portugal et al. (2016), “apenas num clima de segurança a criança demonstra a sua curiosidade e evidencia o seu ímpeto exploratório.” (p.69)

Por fim, considero que é fulcral considerar a **participação** como uma intenção, visto que a criança é observada como sujeito e agente do seu processo educativo. Segundo Tomás e Gama (2011), é necessário ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, dando-lhe voz-ativa para que consiga tomar decisões nas interações adulto-criança. A capacidade de ouvir é algo que as crianças demonstram precocemente, evidenciando que possuem opiniões, sabem ouvir e querem ser ouvidas pelos outros (Rinaldi, 2001). Rinaldi (2001) salienta, ainda, que a escuta se torna ativa, pois recorre a todos os sentidos, permitindo que a criança tenha novas formas de diálogo, a partir de mais questões e de menos respostas, sempre apoiada na reflexão dos adultos.

Num grupo onde existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que não recorre à linguagem oral como principal meio de comunicação, é de salientar a importância de garantir que as crianças sejam ouvidas com atenção através da sua linguagem. Contudo, atingir esse objetivo pode ser um desafio. Considero, ainda, que os educadores de infância devem estar atentos a qualquer que seja o tipo de linguagem de cada criança em sala, visando sempre incentivar a sua participação. Neste sentido, Tomás (2007) argumenta que participar implica ter um papel ativo nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é essencial, devendo ser processo que considere tanto as diferenças quanto as semelhanças relativamente aos objetivos desejados, resultando numa abordagem mista e colaborativa.

3.2 As intenções com as famílias da sala 5

Ao referirmos a palavra “família”, estamos a referir um órgão também ele educativo na vida da criança, sabe-se que a família é um suporte na vida da criança em diversos níveis. Porém, a educação é cada vez mais partilhada com as famílias a fim de dar a melhor aprendizagem à criança. Segundo Hohmann e Weikart (1995), os pais são os primeiros educadores dos filhos, desta forma “o jardim de-infância é outro dos locais em que os pais e a equipa pedagógica podem trabalhar em conjunto, ajudando-se mutuamente” (p.37). Como forma de dar resposta a esta ligação entre escola-família, defini algumas intenções para que a realização da PPSII se torne o mais interativa com a família possível.

Como uma das primeiras intenções, defini que o essencial seria o **estabelecimento de uma relação próxima, respeitando alguns valores como a confiança, o respeito e a partilha, e incentivando o envolvimento das famílias no desenvolvimento e aprendizagem das crianças**. As famílias possuem um papel de influência na educação das crianças, assim é recomendado destacar a sua importância, apresentando propostas e documentação pedagógica (Matos, 2003). No que toca à relação esperada entre a equipa educativa e as famílias, a mesma deve ser centrada sempre em respeito e união, para o bem-estar essencial das crianças da sala. Deste modo, no início da PPSII, de forma a estabelecer essa relação, elaborei um documento de apresentação meu que foi afixado na porta da sala, acessível a todas as famílias, para que pudessem ter uma apresentação sobre mim mais detalhada (Anexo G).

Sempre que me foi oportuno, procurei dialogar com as famílias, a fim de estabelecer um elo de ligação com as mesmas. Este ato tornou-se essencial durante a minha estadia na sala 5, recorrendo a de conversas informais. Contudo, este contacto foi reduzindo, uma vez que a grande maioria das crianças entrava na organização no horário de acolhimento da manhã. Relembre-se que, segundo a APEI (2011), é necessário “promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (p.2).

3.3 A intenção com a equipa educativa da sala 5

Desde o início da PPSII que sempre quis criar uma relação de bem-estar e afetividade para com a equipa da sala 5, pois considero fundamental haver uma boa relação em sala entre agentes educativos, para o sucesso do dia a dia das crianças. Esta boa relação permite que haja uma união em prole de um bom ambiente educativo em sala e que a equipa trabalhe para um objetivo em comum: o bem-estar e o desenvolvimento diário das crianças.

A minha principal intenção para com a equipa educativa centra-se em **estabelecer uma relação positiva com a equipa pedagógica, adotando uma relação de respeito, apoio e colaboração**. A este propósito, Roldão (2007) refere que a colaboração entre agentes educativos é uma vantagem, pois permite um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 26). Posto isto, o trabalho desenvolvido na sala 5 foi orientado sempre com o intuito de haver uma colaboração positiva, permitindo construir um ambiente mais acolhedor na sala, o que provoca um desenvolvimento positivo nas crianças, seja ele a nível motor ou a nível cognitivo.

Considero, ainda, ser pertinente **fomentar o trabalho colaborativo, agindo e planeando em conjunto, incentivando, ainda, a partilha de saberes e ideias**, pois esta intenção permite-me não só assumir-me como adulta interveniente e integrante em sala, mas também adquirir novas experiências e conhecimentos, de forma a conseguir definir a minha identidade profissional.

Importa referir, igualmente, que o trabalho em equipa desenvolvido ao longo da PPSII foi baseado na troca diária de ideias, saberes, sugestões acerca das atividades a desenvolver com as crianças com vista ao seu bem-estar e aprendizagem ativa. Como forma de dar uma melhor resposta às atividades desenvolvidas, semanalmente, eu e a educadora reuníamos-nos para partilhar ideias, partilhar sentimentos e realizar planificações semanais. Embora a intervenção da auxiliar educativa, nestes momentos com a educadora, não acontecesse, considero que a mesma se tornou numa peça fundamental nos momentos de realização das atividades com as crianças, conseguindo assim, que fosse parte integrante do processo realizado.

4. INVESTIGAÇÃO EM PRÉ- ESCOLAR

|' '' | | ''

No presente ponto pretende-se fazer uma análise da problemática a qual pertence esta investigação realizada ao longo da PPSII, no mesmo serão relatados os seguintes pontos: a identificação da problemática, as opções metodológicas, a revisão da literatura relacionada com a problemática identificada e por fim a apresentação dos resultados bem como a sua análise e respetiva discussão.

4.1. Identificação da problemática

Ao iniciar a PPSII, comecei a conhecer melhor o grupo e a integrar-me para que o decorrer da mesma fosse de certa forma mais impactante e sucessiva tanto para mim como para as crianças.

Ao contactar com um novo contexto escolar e equipa educativa, comecei por tentar perceber o método de trabalho bem como a rotina diária. Desde cedo comecei a observar o comportamento das crianças bem como os seus gostos, interesses e até desinteresses. Com este pensamento, comecei por observar as fragilidades das crianças para que pudesse de alguma forma encontrar um tema pertinente para a minha investigação.

Inicialmente o tema da metodologia de trabalho de projeto era um dos temas que me parecia ser bastante pertinente e que me daria alguma resposta fidedigna uma vez que é o método mais utilizado tanto pela instituição como pelas crianças. No entanto, era um tema que considerei não ser “impactante” para este relatório, de seguida comecei então a pensar no tema da natureza e a forma como estas crianças contactam com a mesma, uma vez que os jardins existentes na instituição são bastante completos e oferecem diversas aprendizagens às crianças. Contudo, este era um tema já bastante realizado por outras colegas que realizaram a PPSII nesta instituição. Por fim, cheguei então ao tema da importância dos livros no desenvolvimento da fala das crianças, pois inicialmente comecei a observar que as crianças não escolhiam a área da biblioteca para brincar, consequentemente despertou-me à atenção o facto de existirem diversas crianças do grupo com terapia da fala e outras que não tinham terapia, mas que a sua fala não era desenvolvida. “A audição e leitura de histórias representam uma elevada função educativa que se traduz na promoção das potencialidades naturais da criança” (Almeida, 2002, p. 140).

Por isso, defini como título da minha investigação o seguinte “Ler e falar, falar e ler: Concepções e práticas da importância da leitura para o desenvolvimento da fala”, da qual tracei os seguintes objetivos principais: (1) Caracterizar o papel da educadora na promoção da leitura e no desenvolvimento da fala das crianças; (2) Identificar os benefícios do processo de promoção da leitura face ao desenvolvimento da fala; (3) Caracterizar o papel dos pais relativamente aos hábitos de leitura das crianças em casa.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. A linguagem como meio de comunicação...

Perante as vivências tidas no dia a dia, podemos constatar que a comunicação está presente em todas elas desde que acordamos até que nos deitamos, por isso “O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação.” (Freire, 2014, p.44). Para Acosta, Espino, Moreno, Quintana e Ramos, (2003) a linguagem é uma ferramenta essencial para a comunicação humana, composta por um vasto conjunto de símbolos que são organizados de maneira lógica e estruturada, permitindo assim a troca de informações entre as pessoas.

A comunicação estando ela presente no dia a dia pode comprovar-se que existe também ela na educação, educar sem comunicar não é educar, tal como refere Freire (2014) “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (p.46). Como forma de educar, o educador ou o professor utiliza a comunicação regularmente a fim de conseguir ensinar os conhecimentos pretendidos, a utilização de diversos recursos também faz com que a linguagem se torne um meio de comunicação com a criança.

O desenvolvimento da linguagem na criança está associado a diversas práticas tidas em sala de aula, ao desenvolver a linguagem automaticamente a criança está a desenvolver a comunicação, para Vilas-Boas (2002) o desenvolvimento linguístico por sua vez tem influência no desenvolvimento que a criança adquire perante a leitura e a escrita que acabam por interagir com a língua desenvolvendo por si a comunicação. Para Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “(...) Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito

mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais (...)" (p.11).

Bruner (1980) refere que a linguagem é um processo com alguma importância no que toca à interação da pessoa com o seu meio, por isso a linguagem reflete-se como sendo um meio de comunicação entre o ser humano e o contexto onde o mesmo se insere. No que concerne ao processo de comunicação salientamos ainda o processo de socialização estando estes interligados, papalia et al (2001) referem que esta interligação apoia as crianças a saberem como demonstrar os seus sentimentos bem como compreender os das pessoas que as rodeiam. "(...)Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo (...)" (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.11).

As autoras supramencionadas referem que na vida a comunicação, a linguagem e o conhecimento funcionam como bases de suporte para o desenvolvimento, trabalhando em simultâneo com o intuito de desenvolver o social e o interativo (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Para haver comunicação é necessário haver linguagem e vice-versa contudo a linguagem é necessária de ser desenvolvida para que possa haver uma comunicação mais clara entre os interlocutores, como refere Moresco e Veloso (2017), "A aquisição da linguagem, especificamente o desenvolvimento fonológico, é um processo paradoxalmente simples e complexo." (p.439), esta complexidade acaba por estar relacionada com o conhecimento tido anteriormente englobando um conjunto de informações que são necessárias de serem adquiridas para que a produção linguística das crianças seja desenvolvida (Moresco & Veloso, 2017). No entanto a simplicidade deste processo está associada ao conhecimento que a criança já possui e a naturalidade com que o usa (Moresco & Veloso, 2017).

"Para que a criança possa ter um papel activo no acto comunicativo e interagir com os outros nas conversas, há que considerar também os meios que usa para receber e transmitir as mensagens." (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.32) Perante o que é referido pelas autoras é perceptível que a linguagem não é o único meio de comunicação que a criança utiliza, os bebés por exemplo, através do choro ou do sorriso também comunicam. Quando uma criança comunica com um adulto está também a desenvolver o seu ato de

comunicar, ambos, criança e adulto são protagonistas no ato de desenvolvimento da sua comunicação. O desenvolvimento do código linguístico ocorre perante as experiências que cada criança vai tendo sobre objetos, ações e lugares, este processo é resultado da sua interação com o mundo ao redor, bem como das relações que estabelece durante a infância e das suas capacidades biológicas naturais. (Johnson, 1996)

Em suma, considerando o que já foi supramencionado é importante referir que o educador tem um papel importante no que concerne ao desenvolvimento da fala da criança, bem como a sua família. Posto isto, é importante salientar que “a exposição à língua materna e a participação em atividades comunicativas são os motores do desenvolvimento linguístico da criança.” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p.44). As mesmas autoras consideram importante a promoção de atividades verbais a fim de incentivar ao desenvolvimento de interações verbais entre a criança e o adulto (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008).

4.2.2. Ler ou não ler? A importância da leitura

Desde cedo que a leitura está presente no quotidiano do ser humano tendo esta uma importância extrema a diversos níveis e sendo a mesma encarada por vezes como um bem essencial para o dia a dia.

Como é referido por Melo (s.d), o início da leitura está ligado à formação do conhecimento individual de cada pessoa, esse processo vai além das palavras escritas em um papel ou da interpretação de imagens em um contexto ilustrativo. A mesma autora refere ainda que “o aspecto do processo da leitura é desenvolvido nas experiências em que o leitor construiu durante sua trajetória de vida, por isso a experiência letrada é diversa para cada componente que aventura-se no sentido real da leitura.” (Melo, s.d)

“A leitura é um dos meios mais importantes para a construção de novas aprendizagens, possibilita o fortalecimento de ideias e ações, (...), possibilitando a ascensão de quem lê a níveis mais elevados de desempenho cognitivo, como a aplicação de conhecimentos a novas situações, a análise crítica de textos e a síntese de estudos realizados.” (Gonçalves, 2013, p. 11)

Ler proporciona diversos benefícios ao ser humano, pois amplia a nossa visão do mundo e enriquece o nosso conhecimento. Além disso, é fundamental para entendermos

tanto as pessoas ao nosso redor quanto a nós mesmos. Mata (2008) afirma, que existem algumas mais-valias na exploração de leitura de histórias tais como: A oportunidade para ouvir leitura fluente; O aumento de experiências; O desenvolvimento da curiosidade pelos livros; A aprendizagem de comportamentos de leitor e ainda o desenvolvimento de diversos conceitos sobre a escrita.

Quando falamos de leitura não estamos a falar somente do ato de ler, leitura é muito mais que apenas ler, perante Alba Arana “a leitura tem o poder de desenvolver a capacidade intelectual e crítica das pessoas, devendo assim, fazer parte do seu dia-a-dia e desenvolver a criatividade em relação ao seu próprio meio e o meio externo” (Arana, & Klebis, 2015, p. 13) Percebe-se que a leitura necessita de ter um significado para o leitor, pois a mesma envolve um conjunto de conhecimentos essenciais para entender tanto o texto quanto o mundo. Por isso, a ausência da leitura pode limitar a capacidade do indivíduo de se expressar e compartilhar suas ideias, uma vez que a mesma possibilita que esta capacidade seja desenvolvida.

Cagliari (2004) salienta que ler é uma atividade muito complexa e que a leitura é a realização da finalidade da escrita, no entanto, apesar da complexidade, a leitura tem uma grande importância na vida do indivíduo, pois a maioria dos problemas enfrentados pelos alunos desde o pré-escolar até ao nível superior está relacionado às dificuldades que têm na leitura. Em concordância, Barbosa (1990), refere que “ler e escrever é um comportamento complexo, que pode ser subdividido em uma cadeia de comportamento simples; através do controle das respostas obtidas a partir dos estímulos apresentados, progressivamente, a criança aprende a ler e escrever.” (p.70).

Perante Solé (1998), o processo de desenvolvimento da leitura acaba por envolver a linguagem na sua totalidade, isto engloba o falar, o ouvir, o sentir, o escutar e o escrever, pois desde cedo as vivências dos seres humanos no seu cotidiano refletem todas as linguagens que elencarão o seu aprendizado convencional da leitura. A aquisição da leitura e escrita requer condições básicas de desenvolvimento, por isso torna-se necessário que as crianças tenham maturidade suficiente para serem sujeitas ao processo de alfabetização (Oliveira, 1994, p.155).

De acordo com Koch e Elias (2008), a leitura vai além de apenas desempenhar um papel importante na vida do leitor. As mesmas autoras afirmam que ler envolve a interação entre os indivíduos e a linguagem sociocognitiva, permitindo um contato mais eficaz com os elementos essenciais do texto. A partir da leitura, os indivíduos não só aprendem conhecimentos acerca do mundo e do seu quotidiano, mas também a cerca de regras de leitura e de alfabetização, tais como pontuação ou gramática. Segundo Freire (1994), a “leitura precede a palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (p.11). De acordo com Vieira e Costa, “Ao ouvir a leitura ou relato de uma história, as crianças, mesmo caladas, participam ativamente do enredo narrativo, conseguem caracterizar as personagens e comungam da linguagem em que o relato vai sendo feito” (p. 05). Este acontecimento só é possível pois as crianças a partir da leitura conseguem desmistificar não só o que estão efetivamente a ler e a observar, mas ir mais além na sua imaginação.

Por fim, perante Sousa (2007), podemos afirmar que “O prazer da leitura é um valor essencial que merece e precisa de ser encarado como um bem quase de primeira necessidade, desde o primeiro momento de vida, com a convicção de que os primeiros passos no caminho do livro são decisivos na formação de leitores.” (p. 66).

4.2.3. O papel dos livros no desenvolvimento da linguagem da criança

Os livros estão, por norma, presentes no dia a dia das crianças e também dos adultos, o contacto com os livros deve ser promovido desde tenra idade para que a criança se consiga desenvolver e adquirir conhecimento útil para a sua vida futura. O amor pelos livros é cultivado, Veloso & Riscado salientam que “não há pedagogia da leitura que não passe pela pedagogia dos afectos, e, amar ler é o requisito primeiro para formar crianças leitoras, emocionalmente inteligentes e imaginativamente interventivas” (2002, p.29).

Almeida (2002) refere que “A audição e leitura de histórias representam uma elevada função educativa que se traduz na promoção das potencialidades naturais da criança” (p. 140). É perceptível que a criança, quando ouve ou lê uma determinada história

adquire conhecimento sobre a mesma potencializando assim diversos desenvolvimentos sobre características já adquiridas na criança. O mesmo autor, refere também que a estimulação da imaginação e da criatividade das crianças são ainda desenvolvidos ao escutar uma história tornando assim as crianças pessoas mais criativas enriquecendo o seu vocabulário (Almeida, 2002). Para Silva et al., (2016), o gosto pelos livros é adquirido na educação pré-escolar, a criança, no contacto com os livros descobre o prazer pela leitura. Os mesmos autores salientam ainda que a audição de histórias ou o reconto/invenção das mesmas seja através de imagens do livro ou da própria imaginação da criança, faz com que, de alguma forma, as crianças tenham interesse em aprender a ler pelo contacto que têm com o texto narrativo (OCEPE, 2016).

Marques diz-nos que “as crianças que melhor lêem na escola primária, são as que se habituaram a ouvir/ler histórias desde bebés e possuem um ambiente familiar onde a leitura e a escrita são actividades diárias” (1986, p. 47). O facto de as crianças serem incentivadas desde pequenas a ler ou a ouvir histórias faz com que o seu conhecimento cresça, a fim de conseguirem obter um melhor desenvolvimento a nível cognitivo comparativamente com crianças que não tenham contacto diário com livros.

O contacto desde cedo, principalmente em casa, das crianças com os livros, faz com que na escola as mesmas se destaquem, não só pelo seu vocabulário mais avançado, mas também pelo conhecimento que adquirem através dos livros. Veloso (2002), refere que “o ritual da «Hora do Conto» permanece como uma das formas mais impressionantes de cativar as crianças e de estabelecer com elas as cumplicidades necessárias a uma semiose literária” (pp. 112-113)

Quando falamos de livros podemos referir uma imensidade de cultura ou conhecimento, existem livros de todo o tipo uns mais adaptados às crianças, outros menos, no entanto todos os livros de conhecimento são válidos para serem demonstrados às crianças, segundo Sobrino “o livro é o melhor instrumento para alargar e enriquecer o conhecimento” (2000, p. 36). Por vezes, existe a ideia de que as crianças apenas podem observar livros infantis com ilustrações com cores e determinados feitios, no entanto o mesmo não é observado atualmente, na escola as crianças acabam por ter contacto com diversos livros. Contudo, Bettelheim diz que “ao mesmo tempo que distrai a criança, o

conto de fadas elucidada sobre si própria e promove o desenvolvimento da sua personalidade” (1985, p.20). Posto isto, é dada ênfase ao conto de fadas na tenra idade das crianças para que possam cruzar o seu conhecimento com o imaginário desenvolvendo a sua personalidade.

Dias e Neves (s.d.) referem que a criança através dos livros:

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

Perante o que foi mencionado acima podemos ainda salientar a importância da leitura em voz alta, os livros quando são lidos em voz alta pelas crianças tornam-se importantes para o desenvolvimento da linguagem da criança. Morais (1994, citado por Viana 2002) salienta que “a leitura de histórias em voz alta para a criança lhe permite descobrir o universo da leitura pela voz, plena de entoação e de significado, mediada através das pessoas em quem confia, de quem gosta e com quem se identifica.” (p. 46).

Associado à leitura em voz alta podemos salientar ainda a importância da leitura em sala de aula promovida pelo educador ou pelo professor, de acordo com Mateus et al. (s.d), ao contar histórias, o educador cria múltiplas oportunidades dentro da sala de atividades. Para além de proporcionarem momentos de diversão, as histórias também cumprem funções essenciais, como transmitir conhecimento, promover a aprendizagem, incentivar a socialização e estimular tanto a inteligência quanto a sensibilidade das crianças.

Por fim, podemos salientar que os livros têm uma extrema importância no desenvolvimento da linguagem das crianças. Como foi referido acima os livros promovem uma imensidão de oportunidades de desenvolvimento linguístico principalmente no que concerne à aquisição de novo vocabulário por meio das imagens que estão inseridas nos mesmos.

4.3. Roteiro Ético e metodológico

De modo a dar resposta à problemática da investigação foi necessário definir o método a que mais se adequa bem como a sua natureza, as técnicas e por fim os instrumentos de recolha de dados. No que concerne à natureza da investigação esta é composta por uma metodologia qualitativa com base na recolha de dados bem como a sua análise e interpretação. Perante Segundo Meirinhos e Osório (2010), durante o trabalho de campo, o investigador observa, analisa e faz avaliações, sendo fundamental que a sua capacidade de interpretação esteja sempre alinhada com a evolução dos acontecimentos.

É de salientar ainda que esta metodologia caracteriza-se por ter uma natureza indutiva, naturalista, holística e descritiva, de acordo com Stake (1999), a abordagem qualitativa centra-se no estudo de casos ou fenómenos em que as condições do contexto não são controladas ou não são totalmente conhecidas.

Considerando o tema do estudo da investigação, optei por adotar o método de estudo de caso, como indica Meirinhos e Osório (2010), o mesmo tem como principal objetivo o estudo intensivo de um determinado caso. Como reforça Amado (2014), o estudo de caso permite ao investigador refletir sobre a problemática que está a investigar, bem como retratar as conceções dos envolvidos na investigação tais como os seus participantes.

Ainda considerando Meirinhos e Osório (2010), este estudo apresenta uma aproximação à investigação qualitativa correspondendo a diversas etapas tais como: (1) a recolha de informação, (2) a análise e (3) a interpretação de dados que foram recolhidos. No entanto, Yin (2003) define, justamente, o estudo de caso como um método que investiga “um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). O mesmo autor refere que, no que toca ao estudo de caso, o mesmo aconselha a utilização de diversas fontes e técnicas de recolha de dados, para que, dessa forma, possa ser considerado um conjunto diversificado de tópicos de análise (Yin,2005).

Perante o que foi referido acima, considero que a minha investigação em estudo de caso se classifica como descritivo único (Yin, 2003), uma vez que descrevemos um acontecimento inserido no contexto e dirige-se somente ao grupo em que realizo a PPSII, intrínseco (Stake, 1999) pois somente se refere a um caso em específico não estando relacionado com outros, por fim podemos ainda classificar como explanatório (Yin, 2003) pois através da situação que desencadeou a investigação conseguimos entender a causa que explica o fenómeno, neste caso perceber a importância da leitura no desenvolvimento da fala da criança.

Ao longo da investigação procurei então diversificar os instrumentos utilizados na mesma a fim de obter melhores resultados, pois, para Ketele e Roegiers (1993) é um processo para obter informações tendo em conta diversas fontes, com o intuito de chegar a um outro nível de conhecimento.

Neste sentido, podemos então ressaltar quais os métodos e técnicas de recolha de dados utilizados:

1. A **observação direta participante**, que, perante Rodriguez et al. (1999) a mesma é caracterizada como um método interativo de recolha de informação que requer implicação do investigador nos acontecimentos que está a observar;
2. A **observação direta não participante**, é onde o investigador não age diretamente na ação que está a decorrer, o mesmo “parte para o terreno apenas com uma folha de papel onde regista tudo o que observa (...) O investigador observa o que acontece “naturalmente” e daí ser também designada observação naturalista” (Coutinho, 2013, pp. 137-138).
3. **Dois entrevistas estruturadas**, uma à educadora da sala, onde as perguntas vão de encontro a perceber as suas conceções e ideologias acerca do tema investigado tendo como base um guião de entrevista (Anexo H). A outra entrevista foi realizada a duas terapeutas da fala também na mesma base da entrevista realizada à educadora cooperante, com um guião estruturado (Anexo I). As entrevistas foram realizadas individualmente

com o propósito de perceber as respetivas das mesmas relativamente à utilização de livros na terapia da fala.

4. **Inquérito por questionário**, realizado aos pais das crianças da sala, para compreender os hábitos de leitura das crianças nas suas casas bem como a forma como os pais incentivam a leitura nos seus filhos. Este inquérito vai ser realizado numa investigação qualitativa, no entanto, Rodríguez et al. (1999) refere que esta não é das técnicas mais representativas na investigação qualitativa, uma vez que se encontra mais às técnicas de investigação quantitativa.
5. **Pesquisa bibliográfica**, com o propósito de dar auxílio à problemática investigada bem como uma melhor resposta à interpretação de resultados obtidos pelos instrumentos definidos. Perante Meirinhos & Osório (2010), a análise documental serve para contextualizar o caso, adicionar informações ou confirmar evidências de outras fontes.
6. **Registos escritos** (notas de campo), servem para apoiar a investigação e o investigador a fim de o mesmo conseguir refletir e apoiar-se neste método de recolha de dados. Bogdan & Biklen descrevem-no como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (1994, p. 150).
7. **Registos audiovisuais**, a fim de registar momentos de maior importância para enriquecer a investigação a nível visual.

Importa salientar que as entrevistas realizadas foram analisadas perante a **análise categorial**, pois posteriormente a ter realizado as entrevistas registei-as e procedi à exploração dos dados recolhidos das mesmas. Para Meirinhos & Osório (2010), o facto de haver duas ou mais fontes de informação referentes ao mesmo tema aumenta o veredito da informação, posto isto procedi à triangulação de dados com o objetivo de validar a problemática bem como aprofundá-la. Podemos então salientar que, uma vez que as fontes de informação estão todas direcionadas para a mesma temática é evidente que, após a recolha de dados existe uma precisão nos dados obtidos.

Para garantir que as questões éticas eram cumpridas durante a realização da PPSII, partindo dos compromissos éticos e profissionais contemplados pela Associação de Profissionais de Educadores de Infância (APEI, 2011) e ainda relacionando com os princípios deontológicos e éticos apresentados por Tomás (2011), estabeleci uma ligação entre ambos para dar a conhecer a forma como fiz cumprir os compromissos éticos com todos os envolvidos na investigação e na PPSII, apresentando então as minhas intenções no Anexo J.

Como forma de explicitar os meus objetivos à equipa educativa recorri a conversas informais a fim de lhes dar a conhecer melhor as minhas intenções. Relativamente às crianças, não lhes expliquei ao certo quais eram as minhas intenções e objetivos, contudo deixei sempre que a sua vontade e intenção fosse respeitada primordialmente. Sempre que existia interesse em saber mais sobre o que estava a fazer ou o que estava a escrever explicava e por vezes recorria à demonstração quando a curiosidade assim o indicava. Relativamente às famílias o processo foi o mesmo de com a equipa educativa, fui conversando com diversas famílias, enquanto me apresentava e indicava quais os meus objetivos para trabalhar com as suas crianças.

No que concerne à privacidade e à confidencialidade, ao longo dos registos apenas coloquei as iniciais das crianças não demonstrando assim os seus verdadeiros nomes. O mesmo acontece com os registos videográficos, onde houve então autorização por parte dos pais para este registo, no entanto as caras das crianças foram tapadas com um círculo a fim de não revelar a sua identidade.

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

4.4.1. Análise da entrevista à educadora

Com o propósito de compreender as conceções da educadora relativamente à importância dos livros para as crianças e para o seu desenvolvimento linguístico foi realizada uma entrevista à educadora cooperante com um guião previamente realizado, pois perante Silva & Fossá (2013) a técnica de entrevista semiestruturada permite ao entrevistador uma compreensão mais aprofundada da perspetiva de cada entrevistado/a. Previamente, a inquirida foi informada do estudo a ser realizado bem como o propósito

da entrevista e das suas respostas que seriam exclusivamente usadas para a ajuda da investigação. A entrevista foi realizada em cerca de dez minutos, a mesma continha um guião tal como mencionado anteriormente sendo o mesmo composto por treze perguntas de resposta aberta para que a inquirida pudesse expressar a sua opinião de forma livre e espontânea não comprometendo a mesma

A entrevista realizada à educadora cooperante tinha como objetivos: (a) Promover uma reflexão sobre o papel da leitura no ambiente educacional e em casa, destacando a importância de um ambiente rico em linguagem para o desenvolvimento das crianças; (b) Compreender os efeitos da leitura na ampliação do vocabulário, na construção de frases e na melhoria da comunicação verbal das crianças; (c) Compreender a forma como os diversos tipos de livros ajudam na promoção da fala.

. Com a realização da entrevista foi possível analisá-la categorialmente (Anexo K), perante Quivy & Campenhoudt (2018), a análise de conteúdo trata-se da análise do discurso e a reconstrução relacional partindo de uma ideia central e posteriormente são categorialmente analisadas de forma a potenciar o sentido dos dados recolhidos. Posto isto, ao olhar para a análise categorial é possível perceber quais os pontos fulcrais das respostas da entrevista realizada.

Inicialmente o objetivo era perceber qual o percurso profissional das entrevistas e por isso iniciei a entrevista com a pergunta “Qual a sua formação nesta área profissional?”, desta pergunta foi possível criar um tema na tabela categorizado de “**Caracterização Profissional**” onde é possível observar que relativamente à **formação académica**, a educadora possui “(...) uma licenciatura em educação de infância Pré-Bolonha (...)”. Perante esta pergunta inicial dei então início à entrevista relativamente ao tema da investigação, direcionando as perguntas para o objetivo de investigar mais a cerca do tema, onde é possível observar as respostas da mesma no Anexo L.

A partir das perguntas existentes no guião, analisando categorialmente foi possível criar três temas, onze categorias e treze subcategorias. No que concerne ao tema “**livros**” criado na tabela categorial, é possível observar seis categorias, a primeira designada de “**importância**”, esta categoria está associada à pergunta “Para si qual a importância que

os livros têm?” onde a educadora refere que “(...) os livros têm uma importância fundamental e acho que devem ser apresentados às crianças desde bebés (...)”. Relativamente a esta pergunta, a educadora refere ainda que não considera os livros importantes apenas pelas possibilidades de aprendizagem que oferecem, mas também pela relação que possibilitam entre adulto-criança e essencialmente a relação que a própria criança cria com os livros. Neste sentido Wells (1991) considera que, ouvir histórias desde cedo, mesmo antes de as crianças aprenderem a ler, contribui para que as mesmas desenvolvam de uma forma gradual a compreensão sobre o facto de como a linguagem escrita é organizada, adaptando-se aos seus ritmos e estruturas próprias.

Ainda no tema “**livros**”, temos como uma das categorias o “**desenvolvimento da linguagem**”, a educadora refere, ainda na primeira pergunta, que os livros “(...) são possibilitadores de um desenvolvimento da linguagem e de estabelecimento de diálogos muito grande entre o adulto ou quem está a contar a história ou a interagir com a criança nesse momento e a própria criança.” Na pergunta “O que acha sobre as crianças de 4 anos visualizarem/lerem livros?”, podemos verificar que a educadora refere que na sua prática tem o hábito de ler uma história por dia em grande grupo, havendo ainda na sua sala uma área específica para as crianças manipularem livros diariamente. A mesma considera ainda pertinente estarem à disposição das crianças histórias que as mesmas já tenham ouvido para que possam recontá-las através das imagens.

Na análise categorial, podemos verificar que “ler” é uma categoria do tema “livros” e tem como subcategoria “Hábito regular e diário” onde se insere o que foi referido anteriormente.

No tema “**livros**” observamos a categoria “**opções de livros**” que tem como subcategoria “**todos os tipos**”, estas categorias e subcategorias estão associadas à pergunta “Que tipos de livros considera mais eficazes para o desenvolvimento da fala em crianças?”, onde a educadora refere que “(...) o importante é dar-lhes todos os tipos de livro.” e “(...) qualquer livro pode ser adequado a qualquer faixa etária claro que depende da forma como é abordado pelos adultos (...)”, salientando que não existem livros específicos para cada uma das idades.

À pergunta “Qual é o seu papel enquanto educadora durante a leitura? Quais as suas práticas?”, a educadora salienta as suas práticas com crianças mais novas e com crianças mais velhas. Relativamente às crianças mais novas a educadora refere “(...) quando são mais pequenos são utilizados outro tipo de recursos para o conto da história como fantoches, objetos, pequenos recursos sensoriais que as crianças possam ir mexendo, tocando e manipulando no decorrer da história, alguns recursos visuais mais apelativos que possam envolver as crianças durante a história (...)”. No que concerne às crianças mais velhas a educadora refere “(...) quando começam a ficar mais crescidas podem ser também elas envolvidas durante o conto da história, quando as crianças já conhecem a história ou o adulto já preparou a história de maneira que elas possam participar no conto da história, isso é fundamental.” Esta pergunta insere-se na tabela categorial no tema de “**Leitura**” com a categoria “**recursos**” e subcategoria “**Objetos, fantoches e recursos sensoriais**”

No que concerne à pergunta “Como é que os livros podem ser usados de forma interativa para estimular a conversa e o diálogo com as crianças?”, a educadora salienta “(...) nós podemos usar as histórias para transportar para a realidade das crianças (...)” evidenciando ainda que as crianças podem associar vivências do seu dia a dia relatadas nas histórias e vice-versa. Observando a tabela categorial, esta evidencia está inserida no tema “**Livros**” com a categoria “**histórias**” e a subcategoria “**realidade diária**”. Segundo Mata (s.d) “(...) as histórias podem também proporcionar um ponto de partida para conversas que permitem estabelecer ligações entre o que se passa na história e as vivências da criança.”

Relativamente ao desenvolvimento linguístico das crianças, foi feita a seguinte pergunta à educadora cooperante “Como é que os livros podem contribuir para o desenvolvimento da fala nas crianças?”, o que deu origem a um novo tema na tabela categorial “**Desenvolvimento Linguístico**”. A esta pergunta a educadora salientou que os livros “(...) são grandes promotores da linguagem verbal (...)”, inserindo esta evidencia na tabela categorial como categoria “**Linguagem**” e subcategoria “**promoção do desenvolvimento**”. Na mesma pergunta a educadora salienta ainda “(...) as crianças ao ouvirem uma história, ouvem, mas estão a ouvir muita linguagem verbal pelo adulto

ou novo vocabulário (...)", bem como "(...) não só a nível de vocabulário, mas também os estímulos auditivos que a criança vai ouvindo (...)", na tabela categorial estas expressões inserem-se na categoria **"vocabulário"** e na subcategoria **"aquisição"**. Perante Sénéchal, (1997), o grau de familiaridade que as crianças desenvolvem com um determinado livro, ou seja a repetição da leitura desse livro resulta numa evidencia de benefícios para as crianças ao nível do seu vocabulário proporcionando oportunidades para diferentes intervenções.

Com o intuito de entender as práticas da educadora na introdução de livros para o propósito do desenvolvimento linguístico, foi realizada a seguinte pergunta "Qual é a sua abordagem ao introduzir livros e leitura na rotina das crianças, especialmente em relação ao desenvolvimento da fala?". A resposta dada pela educadora remete-nos para um entendimento de que a mesma salienta esta introdução como sendo "normal" pois já faz parte da planificação da sala existirem livros como recurso didático, e ainda salienta o facto de o adulto por norma utilizar o recurso à história regularmente. "(...) depois vamos pensando também noutras estratégias e noutras dinâmicas mais específicas para aumentar um bocadinho este contacto (...)" aqui a educadora salienta que existem dinâmicas mais atrativas para as crianças com o intuito de promover o contacto com os livros, como exemplo dá o projeto de leitura feito em parceria com as famílias que é desenvolvido ao longo do ano. "(...) práticas de literacia familiar são também muito importantes na formação de atitudes positivas face à linguagem escrita, sendo estas um elemento base subjacente às características motivacionais para a literacia das crianças." (Mata, 2004)

Com o intuito de complementar a pergunta anterior, segue-se no guião, a pergunta "Que desafios encontra ao tentar incentivar o desenvolvimento da fala por meio da leitura, especialmente com crianças mais novas ou com dificuldades de linguagem?", ao qual a educadora responde que o mais difícil é "(...) o contexto em que nós contamos as histórias(...)", pois a educadora refere que como por norma as histórias são lidas em grande grupo e pode haver divergências entre as crianças pois existem crianças muito entusiasmadas que até estão atentas e tiram o maior proveito do momento, como existem outras crianças que "(...) tenha uma dificuldade de linguagem e que não tenha uma capacidade de concentração tão grande acaba por ser um momento em que a criança...

como não é um momento de um para um em que a criança está diretamente a trabalhar com ela acaba por não tirar partido desse momento (...).”

A pergunta seguinte “Na sua experiência, qual é a relação entre a leitura e a aquisição de vocabulário nas crianças?” remete-nos para um complemento da pergunta anterior onde a educadora salienta factos que já tinham sido referidos anteriormente como a ligação que é feita entre as vivências das crianças e a sua realidade bem como o vocabulário que as próprias histórias possuem.

Em seguida, foi perguntado à educadora “Que benefícios a leitura pode trazer para a articulação e fluência da fala?”, esta pergunta está inserida no tema “**desenvolvimento linguístico**” com a categoria “**história**” e subcategoria “articulação de palavras”, onde a educadora salienta que o importante é “(...)que o adulto que está a contar a história faça uma boa articulação das palavras explique aquilo que está a dizer, tente usar um vocabulário e uma linguagem que a criança consiga perceber de maneira a que as crianças depois também consigam reproduzir e tentar contar a historia ou tentar usar aquele vocabulário que foi utilizado da melhor forma (...)”. Conforme nos indica Machado (1994), as histórias são recursos psicopedagógicos proporcionando alegria e prazer no ato de ler, bem como compreender e interpretar o próprio e a realidade que o rodeia.

A penúltima pergunta “A interação com os livros pode ajudar a desenvolver habilidades de comunicação além da fala?”, a educadora cooperante responde dizendo que “Há crianças que não comunicam através da fala, da linguagem verbal, acabam por comunicar através de linguagem mais gestual, mais corporal, acaba por permitir também outro tipo de linguagem (...)”.

Por fim, como última pergunta observamos a seguinte “De que forma as histórias lidas em grupo podem ajudar as crianças a desenvolverem a habilidade de se expressar em voz alta?”, a resposta a esta pergunta, por parte da educadora cooperante, centrou-se nos momentos em que podemos envolver as crianças nas histórias onde a mesma consegue partilhar o momento com o adulto e com as restantes crianças. A mesma complementa ainda dizendo “(...) acaba por ser um momento propicio para o diálogo em grupo, não só

o saber esperar pela sua vez, ouvir aquilo que o outro tem para dizer, mas também conseguir falar perante o grupo em voz alta.”

4.4.2. Análise das entrevistas às terapeutas da fala

No sentido do que foi analisado no ponto anterior, neste mesmo ponto irão ser analisadas as duas entrevistas realizadas às terapeutas da fala acerca do tema desenvolvido na presente investigação (Anexo M e Anexo N). As entrevistas servem para “obter e recolher dados cujo principal objetivo é compreender os significados e sentidos que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações” (Morgado, 2013, p. 72).

Na primeira pergunta, “Qual a sua formação nesta área profissional?” a terapeuta 1 refere que é terapeuta da fala com “(...) especialização em desenvolvimento e perturbações da linguagem na criança e também em motricidade aerofacial”, enquanto a terapeuta 2 apenas refere possuir licenciatura. Analisando o quadro categorial (Anexo O), esta pergunta encontra-se no tema da “**caracterização profissional**” na categoria de “**formação académica**”. No que concerne à segunda pergunta “Qual o seu percurso profissional?”, ambas as terapeutas referem trabalhar com crianças atualmente tal como salientado na tabela categorial no mesmo tema salientado anteriormente, contudo com a categoria de “**percurso profissional**”.

Relativamente à terceira pergunta, “Na sua opinião, como é que a leitura pode contribuir para o desenvolvimento da fala e linguagem nas crianças?”, na tabela categorial a mesma insere-se no tema “**Leitura**”, na categoria “**Livros**” e sub-categoria “**Aquisição de vocabulário**”, onde a terapeuta 1 refere que a leitura contribui pois “(...) através dos livros nós vamos trabalhar todos os domínios da linguagem, quer seja o aumento de vocabulário, conhecimento de novas palavras, construção frásica, a nível da pragmática eles conseguem aprender muitas coisas, tirar muitas conclusões e fazer inferências (...)”. A terapeuta 2 salienta que “(...) estamos a trabalhar conhecimento em termos de aquisição do vocabulário como estás a trabalhar a compreensão leitora. (...)” Tal como menciona Barreto, Silva e Melo (2010), ouvir histórias possui um contributo para o

desenvolvimento e para a aprendizagem da criança, sendo esse o desenvolvimento da linguagem oral.

Na quarta pergunta “Quais são os principais benefícios da leitura precoce para a criança?”, a terapeuta 1 salienta que “É importante a leitura dos livros, mas também é muito importante que eles tenham capacidade de agarrar no livro e serem capazes de recontar a história (...)” referindo ainda que por vezes as escolas não têm a capacidade de inculcar este interesse nas crianças. Já a terapeuta 2 refere que os benefícios da leitura precoce podem estar relacionados com o desenvolvimento da imaginação da criança “(...) ajuda no desenvolvimento da imaginação da criança porque quanto mais histórias ela ouvir mais coisas irá pensar e sonhar, (...)”. Na tabela categorial podemos observar a citação supramencionada no tema “**Leitura**”, categoria “**Livros**” e sub-categoria “**imaginação**”. Sobrino (2000) salienta que “O hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (p. 31).

Perante o guião de entrevista a quinta pergunta refere-se como “De que forma os livros ajudam na aquisição de vocabulário, pronúncia e estruturas gramaticais?”, a terapeuta 1 salientou que a pronúncia difere e está relacionada com a pessoa que está a ler o livro à criança, contudo em termos de vocabulário ajuda, pois, os livros possuem frases gramaticais ou palavras que por vezes são desconhecidas para as crianças e as mesmas acabam por as adquirir através do contexto presente no livro. Já a terapeuta 2 foca-se mais na pronúncia, referindo que “Porque se formos ler ou ver vídeos em brasileiro, a criança como é obvio vai ficar e vai aprender e o que está a ser estimulado é a língua brasileira, portanto em termos de vocabulário não vai ter o português correto, não é?! (...)” e acaba por referir também a pronúncia do Norte e o facto de como ao longo do país as crianças e adultos falam e maneira diferente. A mesma salienta ainda a importância da escolha dos livros como uma escolha importante, “portanto como é obvio a escolha dos livros é importante, no entanto há livros também muito básicos e que na verdade estimula-se na mesma linguagem e a criança adquire vocabulário por isso é que há livros para umas idades e livros para outras, há coisas que são mais difíceis que outras (...)”.

No que diz respeito à sexta pergunta “Como é que o terapeuta da fala pode utilizar os livros nas suas sessões terapêuticas?”, a terapeuta 1 diz-nos que com crianças pequenas utiliza mais imagens que livros, contudo com crianças mais velhas utiliza o livro e analisando a tabela categorial podemos verificar que a mesma salienta no tem “**Leitura**”, categoria “**Livros**”, sub-categoria “**imagens e memória**” que “(...) lá esta o livro pode ser utilizado apenas para usar as imagens para eles conseguirem descrever e elaborar frases adequadas (...)”, referindo por fim que a aquisição de vocabulário está obviamente presente. A terapeuta 2 lê livros nas suas sessões e faz perguntas sobre a história, para além desta estratégia a mesma também pede “(...) para serem eles a contar a história através de observação das imagens, aos autistas é um bocadinho mais difícil porque eles têm muita dificuldade, a maior parte deles, a responder a perguntas (...)”

A sétima pergunta está relacionada com o tipo de livros que devem ser utilizados para trabalhar com crianças com dificuldade na fala bem como as suas características. Ambas as terapeutas referem que não existem livros específicos para trabalhar com as diferentes idades, contudo a terapeuta 1 salienta que as mesmas devem olhar para um livro e pensar “(...) ok esta criança tem problemas a nível da articulação do som “se” então vou tirar do texto palavras que tenham esse som que eu quero trabalhar a articulação dessas palavras (...)”. Ao observar a tabela categorial conseguimos perceber que esta pergunta se insere no tema “**Terapia da fala**”, categoria “**Estratégias**” subcategoria “**Dificuldades**”. No que concerne à oitava pergunta, a mesma está relacionada com a anterior “Como o terapeuta pode orientar os pais na escolha de livros para as crianças em idade pré-escolar?”, a terapeuta 1 refere que “(...) eu indico alguns livros especificamente para as situações, mas eu uso muito recurso a material digital que eu já tenho, lá está, elaborado para aquela dificuldade específica, ou para aumentar o vocabulário porque cada dificuldade é uma dificuldade.”. A terapeuta 2 salienta o facto de que todos os livros são bons, por isso, diz aos pais para comprarem livros sejam eles quais forem, a mesma ainda refere que “(...) eu posso dizer que quando tenho crianças muito agitadas ou mesmo diagnosticadas com hiperatividade aconselho-lhes muitas vezes o wally, o livro do wally ok?! Que ajuda ali na concentração deles (...)”

Relativamente à nona pergunta, “Existem técnicas específicas que o terapeuta da fala utiliza durante a leitura com as crianças?”, observando a tabela categorial as repostas das educadoras estão presentes no tema “**Terapia da fala**”, categoria “**Técnicas**” e subcategoria “**Velocidade e correção**”. A terapeuta 1 salienta que as técnicas passam pela correção de pontuação na maioria das vezes pois existem crianças que não respeitam a pontuação e acabam por fazer um texto corrido, é mais nesse sentido que se deve trabalhar o texto de forma que o mesmo seja mais pausado. A terapeuta 2 mostra-se em concordância com a terapeuta 1 “Basicamente respeitar a pontuação, ler de uma forma pausada e basicamente acho que é por aí, acho que é isso.”

No que concerne à décima pergunta, “Como pode a leitura ajudar crianças com dificuldades específicas de fala, como por exemplo a gaguez?”, analisando a tabela categorial e as respostas dadas pelas terapeutas é perceptível que os livros são importantes para a terapia na gaguez. A terapeuta 1 salienta “(...) o que acontece muitas vezes nas crianças com gaguez é que elas estão a ler em publico têm mais dificuldades e vão gaguejar mais (...)”, enquanto que a terapeuta 2 salienta a importância dos livros como ajuda de expressão de sentimentos, pois as crianças quando gaguejam estão com dificuldade em expressar o que sentem “A leitura, acaba por ajudar nesta parte da confiança (...)”. Na tabela categorial, é possível observar as respostas a estas perguntas no tema “**Leitura**”, categoria “**Importância**”, subcategoria “**Gaguez**”. Perante Marcelli (2005), a gaguez caracteriza-se como uma perturbação na área do domínio das interações orais maioritariamente ao nível do discurso e não da própria linguagem da criança.

A décima primeira pergunta é relativa a recursos ou livros que possam existir para ajudar na superação dos desafios da fala, à qual, a terapeuta 1 responde que pode haver, no entanto vai depender de criança para criança e da sua dificuldade. Já a terapeuta 2 acredita que haja, no entanto, não tem conhecimento sobre tal assunto. Relativamente à décima segunda pergunta, “Que papel as escolas devem desempenhar na promoção da leitura para o desenvolvimento da fala?” a terapeuta 1 refere “É dar oportunidade a todas as crianças de poderem estar em contacto com livros e não só estar em contacto com os livros, (...) a escola o que pode fazer é isso é dar o gosto às crianças e aprender a trabalhar os livros.”. A terapeuta 2 salienta o facto de todas as escolas, ou a grande maioria,

possuírem uma biblioteca e por vezes existem professoras que se dirigem à escola para proporcionar bons momentos na hora do conto, da mesma forma que incutem a leitura diária proporcionando assim um momento de lazer às crianças. “Em ambiente escolar, esta será uma premissa essencial para os alunos requisitarem mais livros na biblioteca escolar e tornarem-se leitores ativos ao longo da vida.” (cf. Relatório OCDE – PISA 2018 e 2020)

A décima terceira pergunta foca-se nas vantagens da leitura em grupo no desenvolvimento da fala, neste ponto, ambas defendem que se torna “(...) a mesma coisa (...)”, a terapeuta 2 salienta ainda que “(...) a única coisa que pode interferir é na atenção das crianças (...)”. O mesmo pode ser observado na tabela categorial como tema “**Terapia da fala**”, categoria “**Estratégias**” subcategoria “**Individual ou Grupo**”. Dionísio e Pereira, (2006) defendem que os educadores devem proporcionar momentos às crianças para se desenvolverem, tais como, compartilhar histórias, relatar acontecimentos, conversar sobre regras, dividir responsabilidades, organizar o dia a dia, comentar notícias de jornais ou da televisão, conversar por telefone, ou falar sobre suas vivências e sobre a família.

Na pergunta “Quais são os resultados que observa ao longo do tempo em crianças que têm uma rotina regular de leitura?”, a terapeuta 1 refere “Depende das crianças, têm de ser crianças que são incentivadas a estar em contacto com os livros sem ser obrigadas, porque depois há crianças que têm as suas dificuldades e acaba por ser um contacto forçado o que faz com que seja um momento mais desagradável em vez de agradável.”. A terapeuta 2, por sua vez, salienta “São crianças que cognitivamente são muito melhores, agora não só a leitura mas as vivências que as crianças têm também faz delas crianças mais inteligentes, (...) Portanto na leitura, quanto mais livros se ouve mais há poder de imaginação, mais vocabulário há no cérebro, isto é básico.”, não só salienta estes dois factos como também complementa, dizendo “A leitura todos os dias ajuda a dormir melhor por exemplo, ajuda na parte critica, por exemplo uma criança conseguir justificar-se, pensar sobre algo, isso ajuda muito (...)”. Para Papalia, Olds, & Feldman (1999), a leitura de histórias é um meio relevante para o desenvolvimento da linguagem para a

criança, pois é uma oportunidade para transmitir informação, aumentar o seu vocabulário e ao mesmo tempo promover o desenvolvimento cognitivo.

Como última pergunta observa-se a seguinte “Como pode a leitura ser incorporada no tratamento terapêutico a longo prazo para promover mudanças efetivas na fala?”, a terapeuta 1 refere que “Normalmente crianças com dificuldades na leitura e na escrita quando vão para a terapia da fala têm de ter apoio e ir introduzindo isso aos poucos, começar a trabalhar palavras depois a descrição das imagens, frases e depois introduzir os livros, aqueles livros mais complexos, mas de certa forma a maioria das crianças que têm estas dificuldades são muito pouco recetivas a parte da leitura.” Em concordância, a terapeuta 2 salienta que “(...) a leitura acaba por ajudar na articulação correta das palavras, se eu ler todas as letras que estão lá eu vou também na verdade articular melhor os sons, quando eu não digo bem os sons...”.

Por fim, ambas as terapeutas referem que não têm mais nada a acrescentar para além do que foi referido ao longo das entrevistas.

4.4.3. Análise dos questionários às famílias das crianças da sala 5

Para dar então ênfase à triangulação de dados realizei um questionário aplicado às famílias das crianças com o intuito de perceber qual a rotina de leitura praticada com as crianças em casa. Este questionário foi concebido através de um guião (Anexo P), previamente estruturado com questões maioritariamente de resposta fechada e duas delas com hipótese de resposta aberta, no total oito perguntas em que duas delas se dividiam em sub-perguntas que permitiu às famílias explicitar um pouco mais da rotina de leitura tida em casa.

O objetivo inicial era realizar uma entrevista tal como foi realizada com a equipa de sala, no entanto por se tratar de muitas famílias, vinte cinco na verdade, tal não era viável em termos de tempo. O questionário não é a técnica que mais representa uma investigação qualitativa, no entanto, por se tratar de uma técnica de recolha de dados tem um papel importante nas investigações de carácter qualitativo. O questionário realizado às famílias tinha como objetivos: a) Caracterizar e identificar como é feita a rotina de leitura

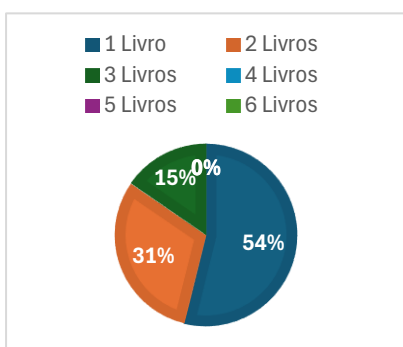
das crianças em casa b) Caracterizar o papel dos pais na promoção da leitura nas crianças; c) Identificar as horas que crianças contactam com a literatura na sua rotina familiar. É ainda de salientar que por motivos pessoais das famílias nem todas entregaram o questionário por isso apenas treze famílias responderam.

Relativamente à primeira pergunta **“Costuma ter hábitos de leitura com a sua criança em casa?”**, a mesma era de resposta fechada tendo como opções as respostas “Sim” ou “Não”. Podemos então constatar que todos os inquiridos responderam que “Sim” ou seja todas as crianças da sala, na perspetiva das famílias, têm hábitos de leitura em casa. Esta resposta equivale a 100% das respostas obtidas nos questionários. Perante Azevedo (2007), para criar hábitos de leitura devemos proporcionar diferentes atividades de leitura nos espaços disciplinares e não disciplinares, as crianças devem ter acesso a obras de diversos géneros textuais, clássicos e contemporâneos. A escola em concordância com a família devem realizar atividades que promovam o contacto com a leitura, como por exemplo, feiras de livros, encontros com escritores, concursos, entre outros (Azevedo, 2007).

No que concerne à segunda pergunta **“Se respondeu “Sim” na pergunta anterior, em média, quantos livros lê por dia com a sua criança?”**, continuando a ser uma resposta fechada com as opções “1 Livro”, “2 Livros”, “3 Livros”, “4 Livros”, “5 Livros” e “6 Livros”.

Figura 1.

Análise da segunda pergunta do questionário

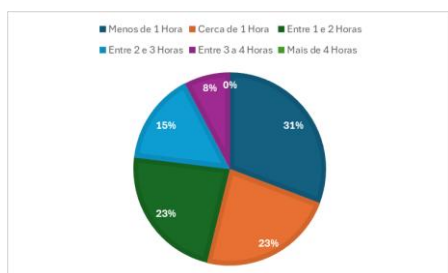


Perante o gráfico é possível constatar que 54% dos inquiridos responderam que as suas crianças em média leem 1 livro por dia, 31% referem que as suas crianças leem em média 2 livros por dia e 15% referem que as suas crianças leem em média 3 livros por dia.

A terceira pergunta “**Em média, por semana, quanto tempo de leitura pratica com a sua criança?**”, esta era também uma pergunta de resposta fechada com as seguintes opções “Menos de 1 Hora”, “Cerca de 1 Hora”, “Entre 1 a 2 Horas”, “Entre 2 a 3 Horas”, “Entre 3 a 4 Horas” e “Mais de 4 Horas”.

Figura 2.

Análise da terceira pergunta do questionário



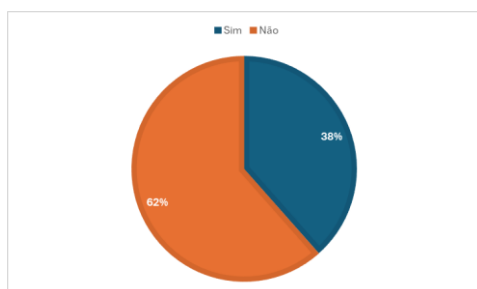
Analisando o gráfico identificado acima, é possível observar que 31% dos inquiridos refere que em média o tempo de leitura que pratica com a sua criança é menos de 1 Hora, 23% refere que a sua prática dura cerca de 1 Hora, outros 23% referem que a sua prática dura em média entre 1 a 2 Horas, 15% dos inquiridos referem que praticam em média entre 2 a 3 horas. Os restantes inquiridos (8%), salientam que praticam em média entre 3 a 4 horas de leitura com a sua criança, semanalmente.

No que concerne à quarta pergunta “**Considera importante a leitura no dia a dia da sua criança?**”, a mesma permanece como uma pergunta de resposta fechada com as seguintes opções “Sim” ou “Não”. Nesta pergunta é possível observar que todos os inquiridos responderam “Sim” o que se traduz num total de 100%. “As crianças devem ter oportunidade de manusear os livros e ouvirem e contarem histórias.” (Leandro, 2003, p.12)

A quinta pergunta “**Considera que existe uma hora ideal para ler?**”, considerava-se também uma pergunta de resposta fechada com as opções “Sim” e “Não”

Figura 3.

Análise da quinta pergunta do questionário



Nesta pergunta, como é perceptível pelo gráfico supramencionado, 38% dos inquiridos respondeu “Sim” e 62% respondeu “Não”. Quem respondeu “Sim” tinha como opção referir as horas que considerava ideais, nos questionários é possível observar respostas como “Na cama, antes de dormir”, “Antes de dormir”, “Na hora de deitar ou à tarde”, “20h30” e “Cá em casa lemos antes de dormir”.

Relativamente à sexta pergunta, a mesma é dividida em oito alíneas onde os inquiridos teriam de assinalar com um “x” perante a pergunta e as opções de “Habitualmente”, “Às vezes” e “Raramente”. A primeira alínea 6.1, tem como atividade “Ler Livros”, a opção “Habitualmente” tem 54% das respostas, a opção “Às vezes” tem 38% das respostas e a opção “Raramente” tem 8% das respostas. Segundo Ramalho (2003), citado por Azevedo (2007), as crianças que têm pouco hábito de ler por prazer acabam por ter menos chances de desenvolver habilidades de leitura e escrita. A segunda alínea 6.2 tem como atividade “Contar histórias”, a opção “Habitualmente” tem 23% das respostas, a opção “Às vezes” tem 46% das respostas e a opção “Raramente” tem 31% das respostas.

No que concerne à alínea 6.3, a mesma tem como atividade “cantar canções”, a opção “Habitualmente” possui 46% das respostas, a opção “Às vezes” possui 31% das respostas e a opção “Raramente” possui 23% das respostas. A alínea 6.4 identifica a atividade “Brincar com jogos relacionados com o alfabeto”, a opção “Habitualmente”

conta com 15% das respostas, a opção “Às vezes” conta com 39% das respostas e a opção “Raramente” possui 46% das respostas. A alínea 6.5 possui a atividade “Falar sobre os livros que costumam ler juntos”, a opção “Habitualmente” possui 23% das respostas, a opção “Às vezes” possui 31% das respostas e a opção “Raramente” possui 46% das respostas. A alínea 6.6 tem como atividade “Fazer jogos de palavras”, a opção “Habitualmente” possui 15% das respostas, a opção “Às vezes” possui 31% das respostas e, por fim, a opção “Raramente” possui 54% das respostas. A alínea 6.7 tem como atividade “Escrever letras ou palavras”, a opção “Habitualmente” que possui 15% das respostas dos inquiridos, a opção “Às vezes” possui 39% das respostas e a opção “Raramente” possui 46% das respostas. Para Barbosa (1990), “ler e escrever é um comportamento complexo, que pode ser subdividido em uma cadeia de comportamento simples; através do controle das respostas obtidas a partir dos estímulos apresentados, progressivamente, a criança aprende a ler e escrever.” (p.70)

Por fim, a última alínea 6.8 tem como atividade “Ler em voz alta”, a opção “Habitualmente” possui de 39% das respostas, a opção “Às vezes” possui 46% das respostas e a opção “Raramente” possui de 15% das respostas.

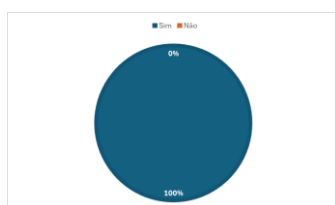
No que concerne à pergunta 7, esta também se dividia em oito alíneas, também elas com as opções “Habitualmente”, “às vezes” e “raramente”. A alínea 7.1 tem como perspectiva como pai ou mãe “Vai a uma livraria ou a uma biblioteca com a sua criança”, em que 77% dos inquiridos responde “Raramente”, 15% responde “Às vezes” e 8% responde “Habitualmente”. A alínea 7.2 identifica a perspectiva de “Incentiva a sua criança a procurar ler um livro” onde 46% dos inquiridos responde “Às vezes”, 39% responde “Habitualmente” e 15% responde “Raramente”. Como refere Further (1984), “a motivação da leitura encontra-se fora do processo de ler; é extrínseca.” (p.33). No que concerne à alínea 7.3, a mesma possui a perspectiva de “Promove hábitos de leitura em casa recorrendo ao digital”, onde 77% dos inquiridos responde “Raramente” e 23% responde “Às vezes”, não havendo respostas no que concerne à opção “Habitualmente”. Na alínea 7.4 “Promove hábitos de leitura em casa recorrendo a livros físicos”, a opção “Habitualmente” tem 69% das respostas, a opção “Às vezes” tem 16% das respostas e a opção “Raramente” tem 15% das respostas.

Na alínea 7.5 está descrita a opção “Incentiva a sua criança a escolher um livro em vez de um brinquedo”, onde 69% dos inquiridos respondem “Às vezes”, 23% responde “Habitualmente” e 8% respondem “Raramente”. A alínea 7.6 “Tem hábitos de leitura frequentes com a sua criança antes de dormir”, 62% dos inquiridos respondem “Habitualmente”, 23% responderam “Às vezes” e 15% responderam “Raramente”. Como defende Zakopoulou (2013) “para cada idade e para cada criança (...) há um livro que lhe interessa e que ela entende quando o adulto lho lê, e mais tarde (...) quando lê sozinho, com alegria.” (p.28). A alínea 7.7 refere a perspetiva de “Na rua, incentiva a sua criança a observar folhetos, placas, sinais ou outro tipo de publicidade”, aqui foi possível observar que 54% dos inquiridos responde “Raramente”, 31% responde “Às vezes”, 15% respondeu “Habitualmente”. Por fim, a alínea 7.8 onde está salientada a perspetiva de “Costuma oferecer livros à sua criança em vez de brinquedos”, a opção “Habitualmente” possui de 38% das respostas, a opção “Às vezes” e a opção “Raramente” possuem ambas de 31% das respostas.

Como última pergunta do questionário feito às famílias, designada de pergunta 8, está relacionada com o desenvolvimento da linguagem “**Considera que os livros contribuem para o desenvolvimento da linguagem?**”. Esta considerava-se uma pergunta de resposta fechada com as opções “Sim” e “Não”, os inquiridos que respondessem “Sim” poderiam justificar como forma de resposta aberta a sua escolha. Cruz (2000), ressalta que “é fundamental para o desenvolvimento da criança que ela tenha oportunidade de ouvir e compreender um amplo e diversificado vocabulário.” (p.15)

Figura 4.

Análise da oitava pergunta do questionário



Observando o gráfico acima, conseguimos constatar que 100% dos inquiridos responderam “Sim” na resposta fechada. No que concerne à opção de resposta aberta

perante a resposta na pergunta anterior é possível observar diversas respostas tais como “Porque acabam por deparar-se com outras palavras que não são utilizadas no dia-a-dia e desta forma ficam com um vocabulário mais enriquecido”, “Se não percebe uma palavra, explico o seu significado”, “Porque fica a conhecer novas e mais palavras, para compreenderem melhor as histórias”, “aprendem novas palavras, decoram textos, relacionam as ilustrações com os textos e procuram letras, especialmente as do nome”, “Porque ajuda a própria criança a ler e exercitar a fala e a sua imaginação”, “Ensina novas palavras, o significado das mesmas e aprende a dizer corretamente certas palavras” e “Porque enriquecem o vocabulário, as suas aprendizagens sobre o mundo”.

4.4.4. Discussão dos resultados

Após o processo de investigação elaborado até agora através dos dados recolhidos e da análise interpretativa, torna-se fulcral refletir sobre os resultados obtidos ao longo do processo. Perante isto, no presente subcapítulo estarão discutidos os dados recolhidos ao longo da investigação para fortalecer o tema escolhido. Como método de organização desta reflexão recorre-se então aos objetivos do trabalho: (1) Caracterizar o papel da educadora na promoção da leitura e no desenvolvimento da fala das crianças; (2) Identificar os benefícios do processo de promoção da leitura face ao desenvolvimento da fala; (3) Caracterizar o papel dos pais relativamente aos hábitos de leitura das crianças em casa.

Refletindo acerca do primeiro objetivo “Caracterizar o papel da educadora na promoção da leitura e no desenvolvimento da fala das crianças”, o mesmo é possível observar através da entrevista realizada a educadora cooperante (Anexo L) e de algumas notas de campo retiradas ao longo da PPSII. No que concerne à entrevista, na segunda pergunta a educadora refere que “Na minha opinião os livros têm uma importância fundamental e acho que devem ser apresentados às crianças desde bebês, não só pelas infinitas possibilidades que eles têm ao nível das aprendizagens e dos conteúdos que cada livro pode abordar mas pela possibilidade de estabelecimento de relação nos momentos das histórias (...)”, esta opinião da educadora transporta-nos para o grande interesse que a mesma tem demonstrar livros às crianças desde tenra idade. Na mesma sequência, na terceira pergunta da entrevista, a educadora salienta que “(...) na minha prática, temos o

hábito de ler sempre uma história por dia em grande grupo e há um espaço específico para as crianças poderem manipular livros diariamente (...)” dando a sua opinião sobre o que acha de as crianças com quatro anos de idade visualizarem livros.

Dada a importância da leitura e o facto de a sua aprendizagem, tanto informal como formal, se realizar na infância, é importante que os pais e os educadores e sejam sensibilizados para a sua promoção desde praticamente o nascimento da criança. (Silva & Ramos 2014)

Para melhor compreender as práticas da educadora na promoção dos livros nas crianças, surge então a pergunta “Qual é o seu papel enquanto educadora durante a leitura? Quais as suas práticas?”, ao qual a mesma divide a pergunta entre crianças mais pequenas e crianças mais velhas “(...)quando são mais pequenos são utilizados outro tipo de recursos para o conto da história como fantoches, objetos, pequenos recursos sensoriais que as crianças possam ir mexendo, tocando e manipulando no decorrer da história, alguns recursos visuais mais apelativos que possam envolver as crianças durante a história (...)” e “(...) quando começam a ficar mais crescidas podem ser também elas envolvidas durante o conto da história, quando ou as crianças já conhecem a história ou o adulto já preparou a história de maneira a que elas possam participar no conto da história (...)” nesta resposta a educadora refere as suas práticas onde é possível observar que a mesma tem cuidado e preocupação para que o momento da leitura seja o mais didático e prazeroso possível para a criança. Para Leenhardt (1974), a atividade com fantoches “(...) é uma fonte de enriquecimento: da linguagem da criança, através do diálogo dos bonecos; da precisão do seu gesto e do seu poder evocador, através da animação; da sua atividade manual (...)”(p. 57, 58).

Ao longo da entrevista a educadora salienta que “(...) nós podemos usar as histórias para transportar para a realidade das crianças, acaba sempre por haver um ponto ou outro que a criança pode salientar que acaba por ter a ver com as vivências que já teve (...)” Veloso (2007), afirma que o livro é a chave para “(...) conhecer outras realidades, talvez mais marcantes, pois actuam ao nível das emoções e dos afectos, ajudando a compreender o mundo interior, tão complexo, e as suas conexões com o mundo envolvente (...)” (p.6)

No que concerne ao desenvolvimento da linguagem nas crianças, a educadora salienta que os livros são promotores desse desenvolvimento porque “(...) são grandes promotores da linguagem verbal, ou seja, as crianças ou ouvirem uma história, ouvem mas estão a ouvir muita linguagem verbal pelo adulto ou novo vocabulário, às vezes as histórias vêm com novo vocabulário mais complexo que o adulto depois acaba por explicar, portanto vai enriquecendo não só a nível de vocabulário, mas também os estímulos auditivos que a criança vai ouvindo (...)”, a mesma refere ainda que a introdução dos livros com o intuito do desenvolvimento da fala é algo natural. Neste ponto podemos observar que a educadora salienta a aquisição de novo vocabulário como sendo o ponto mais forte dos livros no que concerne ao desenvolvimento da linguagem. Segundo Moreira (1984), podemos considerar a leitura como um meio ideal para a aquisição de vocabulário, pois as palavras com menos frequência aparecem mais repetidamente em textos de leitura comuns do que no diálogo habitual.

Relativamente à pergunta “Que desafios encontra ao tentar incentivar o desenvolvimento da fala por meio da leitura, especialmente com crianças mais novas ou com dificuldades de linguagem?”, a educadora especifica que o mais difícil é o contexto onde as histórias são contadas, pois as crianças em idade de pré-escolar têm todas as dificuldades diferentes e por se tratar de grupos grandes, por vezes nem todas conseguem acompanhar o que está a ser tratado ali de momento. Aqui observamos uma preocupação da educadora em que todas as crianças consigam tirar o melhor partido da leitura que é feita em sala a fim de se conseguirem desenvolver linguisticamente.

Ao longo da entrevista, a educadora refere que as histórias são importantes porque são todas sobre temas diferentes o que acaba por fazer com que a criança esteja muito exposta a novo vocabulário. A mesma salienta ainda que a hora de leitura é muito importante, é aqui que a criança adquire o máximo de vocabulário possível com a ajuda do adulto este deve articular bem as palavras para que a criança as compreenda, para que posteriormente consiga contar a história utilizando esse mesmo vocabulário adquirido. No que concerne à leitura em voz alta como benefício, a educadora refere que quando a criança partilha desse momento de “palco” com o adulto permite-lhe não só vivenciar e experimentar esse momento em si bem como desenvolver um diálogo para com o restante

grupo, o que faz com que a criança tenha de respeitar a sua vez para falar, ouvir o que o restante grupo tem para dizer e falar em voz alta.

Ao observar as respostas da educadora é perceptível os conceitos que a mesma tem acerca do que é a promoção da leitura para o efeito do desenvolvimento da fala, a mesma tem atenção e cuidado no que concerne à diversificação de livros para melhor dar a conhecer às crianças a maior variedade de vocabulário. Relativamente às suas práticas é perceptível o cuidado que a mesma aplica diariamente seja na leitura diária, seja na exposição de livros que tem em sala para que as crianças possam manipular e recontar as histórias se necessário. Observando o primeiro objetivo da investigação, considero que a educadora pratica diariamente uma promoção de leitura, o que inevitavelmente, como já observado anteriormente, faz com que as crianças desenvolvam a sua linguagem. As notas de campo retiradas ao longo da PPSII podem exemplificar algumas das práticas da educadora:

“A educadora neste tempo procura organizar essas crianças, arrumar as camas e orientar as outras crianças para fazerem uma roda e lerem então uma história como termino do dia”
(Nota de campo n^o1, ponto n^o28)

“A educadora sentou as crianças em roda nas cadeiras e leu uma história sobre bruxas, no fim despediu-se e as crianças foram lanchar.” (Nota de campo n^o1, ponto n^o29)

“Durante a história as crianças estiveram bastante atentas e por isso no fim realizamos um debate sobre o que foi ouvido na história” (Nota de campo n^o13, ponto n^o28)

Relativamente ao segundo objetivo deste trabalho “Identificar os benefícios do processo de promoção da leitura face ao desenvolvimento da fala”, para conseguir responder a este objetivo recorri então à entrevista a duas terapeutas da fala (Anexo M e Anexo N) a fim de conseguir compreender melhor os benefícios da leitura no desenvolvimento da linguagem com especialistas. Observando as respostas dadas pelas terapeutas às perguntas é possível dar resposta ao objetivo supramencionado.

No que concerne à terceira pergunta “Na sua opinião, como é que a leitura pode contribuir para o desenvolvimento da fala e linguagem nas crianças?”, ambas as educadoras referiram que através dos livros trabalha-se conhecimento ao nível da

linguagem mais precisamente o aumento de vocabulário, construção frásica e compreensão leitora. Ao observar as respostas dadas é possível perceber que ambas estão em concordância com a educadora cooperante no que diz respeito à aquisição de vocabulário através dos livros. Na pergunta seguinte, que está relacionada com os benefícios da leitura precoce na criança, a terapeuta 2 salienta que o desenvolvimento da imaginação da criança é o maior benefício. A imaginação contribui para o desenvolvimento da comunicação das crianças, tanto na forma verbal quanto não-verbal, ao inventarem histórias e participarem de situações fictícias com outras pessoas, elas desenvolvem suas habilidades de se expressar e interagir. (Snow,1983).

Na quinta pergunta, “De que forma os livros ajudam na aquisição de vocabulário, pronúncia e estruturas gramaticais?”, aqui é possível observar que a aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais, segundo as terapeutas, deve-se às frases ou palavras que não são do conhecimento da criança, mas que automaticamente se tornam parte integrante do seu vocabulário devido ao contacto com as mesmas. Ao longo das entrevistas, as terapeutas salientam a importância do livro como um acesso a conhecimento linguístico, referem ainda a importância dos livros a serem utilizados nas suas sessões recorrendo mais às ilustrações, por vezes, em crianças mais pequenas pois não sabem ler. A importância do conto da história pelos adultos também é salientada pelas terapeutas, tal como, o incentivo que os educadores ou professores devem proporcionar às crianças no que concerne à autonomia de pegar num livro e folhear. Perante Gomes (1991), “Ouvir e contar histórias corresponde (...) a uma necessidade humana, particularmente visível na infância” (pp. 16-17).

Na entrevista, as terapeutas salientam algumas das suas práticas com os livros para desenvolver o conhecimento linguístico das crianças. Consideram que as crianças podem ler todo o tipo de livros e que não existem livros específicos para cada idade, por vezes existem sim livros que podem ajudar em determinadas situações específicas.

Derivado a um caso existente na prática da PPSII, optei por questionar as terapeutas sobre o benefício da leitura na gaguez, o que as mesmas referem que a gaguez por vezes passar por uma inibição da criança, ou vergonha em expressar os seus sentimentos e a leitura em publico por vezes está aqui relacionada pois pode ajudar ou

não nesta parte da gaguez, Lavid (2003) fala sobre a gaguez como um resultado de um discurso que pode conter quebras ou interrupções na forma como o fluxo discursivo atua. Na mesma sequência, as terapeutas referem as vantagens da leitura em grande grupo, onde ambas referem que não existem grandes vantagens a não ser na atenção que a criança tem ao livro.

Considerando as respostas dadas pelas terapeutas ao longo da entrevista, é perceptível o impacto que os livros têm no desenvolvimento linguístico das crianças, não só através do próprio texto, mas também das ilustrações. Através dos livros as crianças podem adquirir novo vocabulário começando a utilizá-lo nas suas vivências diárias, o relato das histórias dos livros incentiva a que haja uma ligação ainda maior com a aquisição de vocabulário.

Relativamente ao terceiro e último objetivo da investigação “Caracterizar o papel dos pais relativamente aos hábitos de leitura das crianças em casa”, o mesmo é possível responder através de questionários que foram realizados às famílias das crianças. Os dados recolhidos apenas dizem respeito a cerca de 50% das crianças da sala pois, apenas 13 crianças entregaram o questionário.

Observando os resultados obtidos nas diversas perguntas do questionário e partindo do princípio em que todos os inquiridos responderam “sim” à pergunta “Costuma ter hábitos de leitura com a sua criança em casa?”, é possível observar que as crianças deste grupo têm contacto com a leitura. A segunda pergunta dizia respeito à média diária de livros lidos por dia em que a grande maioria respondeu 1 livro no qual podemos considerar que o mesmo deve ser lido ao deitar, consoante os relatos observados mais a frente. Relacionando a média de livros com a média de tempo que as famílias dedicam à leitura com as suas crianças pode observar-se que a mesma é praticamente proporcional sendo que a maior percentagem que se observa é na resposta “Menos de 1 Hora”. Por isso, se a maioria responde que lê cerca de um livro e dedica cerca de menos de 1 hora por dia à leitura com a sua criança podemos considerar que é um contacto baixo com a leitura. Contudo, o mesmo não significa que estas crianças tenham mais ou menos dificuldade na leitura perante os dados apresentados. Todos os inquiridos salientam que

consideram a leitura importante no dia a dia da sua criança, no entanto, observando os resultados, apesar que haver leitura diária, não há uma dedicação favorável à mesma.

É de salientar que todas as crianças do grupo apresentam necessidades diferentes no que concerne ao desenvolvimento da linguagem e por isso podemos verificar que estes resultados têm tendência a oscilar mediante as necessidades que a família considere que a criança tenha. No que concerne às características de hábitos literários propriamente ditos relativamente às práticas dos pais em casa com as suas crianças, mediante as respostas é possível verificar que a grande maioria lê com as suas crianças antes de dormir. Para além da leitura de livros para o desenvolvimento da linguagem, o questionário tinha como objetivo perceber se os pais praticavam outro tipo de atividades para esse mesmo desenvolvimento tais como cantar canções e por vezes ler em voz alta. Todas as outras opções foram assinaladas como “raramente” o que nos dá a perceber que o hábito mais comum no que concerne ao desenvolvimento da fala é a leitura de livros.

A maioria dos pais refere que incentiva a sua criança a ler livros em vez de brincar com brinquedos, promovendo essa leitura em livros físicos e não em livros digitais. Alguns pais referem oferecer por vezes livros em vez de brinquedos de modo a estimular a prática da leitura. Como última pergunta “Considera que os livros contribuem para o desenvolvimento da linguagem?”, todas as famílias respondem sim dando posteriormente alguns exemplos e opiniões. Perante estas respostas é possível perceber que as crianças da sala onde realizei a PPSII têm famílias que reconhecem a importância do livro como sendo um meio para desenvolver a sua linguagem e por isso utilizam-no diariamente para esse fim.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | " | | " |

O presente capítulo tem como objetivo analisar o percurso que realizei ao longo da PPSI e da PPSII respetivamente nas valências de creche e jardim de infância, considerando a prestação individual e coletiva bem como os contributos que essa prestação teve na construção da minha identidade profissional. Para Nóvoa (2000), a identidade não é um dado adquirido, nem uma propriedade, muito menos um produto, é certamente um lugar de lutas e de conflito considerando-se ainda um espaço de construção de maneiras de estar na profissão. De acordo com Sarmiento (2009), a “identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal, (...) desenvolve-se em contexto, em interacções, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48).

Ao longo do meu percurso académico e ainda do meu percurso pessoal, tive a oportunidade de observar e aprender com as vivências tidas, o que me permite construir uma identidade própria a nível profissional e a nível pessoal. Considero ainda que esta construção depende da forma como consigo lidar com as situações que ocorrem nas experiências que vão ocorrendo. Para Cardona (2001), a profissão de educador/a é salientada como um caminho desafiador e exigente, começando com uma formação inicial, contudo também se apoia nas experiências anteriores, experiências essas que desempenham um papel significativo e influenciador das motivações e expectativas desse mesmo profissional.

Atendendo ao que é definido pelo autor acima supramencionado, considero que toda a experiência tida desde o início da PPSI bem como as pessoas com que tive a oportunidade de trabalhar me fizeram ser a educadora que sou hoje. O facto de ter oportunidade de trabalhar com duas educadoras, uma na PPSI em creche e outra na PPSII em JI fizeram com que as experiências obtidas formassem a minha opinião enquanto futura profissional, por vezes recordo essas mesmas experiências e reflito-as no dia a dia em sala. No que concerne a cada experiência, considero que a experiência de creche foi diferente da de JI. Em creche, na PPSI, tive a oportunidade de contar com a ajuda de uma

educadora de excelência que me apoiou incondicionalmente desde o início ao fim da realização da prática. De igual modo, a auxiliar de ação educativa desempenhou um papel de extrema importância para o meu percurso profissional ensinando-me os seus conhecimentos relativamente à prática com as crianças.

Relativamente à experiência em JI, apesar de ter um especial carinho com creche, considero que esta experiência foi bastante positiva pois fez-me começar a gostar mais de JI bem como ter uma visão mais abrangente daquilo que é possível fazer com as crianças em JI. Considero que em termos de equipa educativa houve uma relação marcada pelo apoio, comunicação e trabalho com vista ao bem-estar das crianças e da própria equipa educativa. Tive a oportunidade de me integrar em sala de forma a liderar o grupo como educadora o que me proporcionou momentos de organização e orientação do grupo.

“Ao entrar na sala a educadora pede-me de imediato que organize a roda inicial, ao iniciar começo por cantar a canção do “Bom dia”;" (Nota de campo nº17, ponto nº1)

“Por volta das 9h50 pedi às crianças para começarem a arrumar a fim de iniciar a roda da manhã;" (Nota de campo nº 20, ponto nº5)

Ao longo da realização da PPSII, optei por manter uma relação de diálogo e contacto próximo com a educadora cooperante que ao longo da minha experiência se tornou num elemento de destaque no que concerne à aquisição de conhecimento. O diálogo para além de ser mantido com a educadora, foi recorrente com a auxiliar de ação educativa e principalmente com as crianças que têm um destaque importantíssimo relativamente à promoção do diálogo diário. Tal como refere Borges (2014) “o diálogo e a partilha de saberes e experiências (...) [são essenciais] na construção da teoria pessoal profissional docente” (p. 41).

Na mesma sequência, saliento o trabalho de equipa desenvolvido pela educadora cooperante e pela auxiliar enquanto equipa educativa, as mesmas distribuíam as tarefas diárias, partilhavam informações acerca das crianças e eventuais preocupações sentidas pelas mesmas ou pelas famílias. Enquanto futura educadora considero importante esta comunicação e afeto entre equipa, futuramente pretendo agir de forma equivalente com a equipa educativa de sala e essencialmente com as famílias.

Apesar da boa experiência na PPSII, considero que houve momentos em que me identifiquei menos com alguns acontecimentos, o que me fez refletir acerca do sucedido e adaptar a minha identidade profissional optando por observar as aprendizagens obtidas através desses acontecimentos. Donald e Jordaan (1973) referem que só encontramos satisfação nesta profissão se a mesma nos permitir ser a pessoa que somos, considerando os nossos valores e ambições. Na linha de pensamento dos autores supramencionados considero que em todo o meu percurso na PPSI não foi necessário ter este pensamento dado que me identifiquei de imediato com a prática da educadora cooperante, contrariamente ao que aconteceu na PPSII.

No que se refere às famílias, a experiência ocorrida em creche foi mais benéfica na minha relação com as famílias do que a experiência em JI. Em creche o contacto com os pais era facilitado e acontecia regularmente tanto de manhã, quanto ao longo do dia e até mesmo ao fim do dia. No entanto, em JI o contacto com as famílias era reduzido, as mesmas só poderiam contactar com a equipa educativa de manhã até às 9H e à tarde com a auxiliar de ação educativa. Posto isto, e devido à minha intervenção diária na sala, apresentei-me sempre disponível para as famílias a fim de lhes dar a conhecer as minhas intenções.

“Hoje cheguei mais cedo à organização para ter tempo e oportunidade de falar com os pais das crianças sobre as autorizações das fotografias para a investigação da tese;” (Nota de campo nº6, ponto nº1)

As crianças são o foco central de toda a construção da minha identidade profissional, considero que a voz das crianças é o principal para serem cidadãos efetivos tornando-se a “personagem principal” do seu processo educativo pois as crianças são vistas como sendo o “ponto de partida para aumentar o seu conhecimento ou construir novos conhecimentos” (Niza, citado em Folque, 2014, p.54). Deste modo, a minha experiência na PPSII enfatiza ainda mais esta minha ideia uma vez que se rege pelo modelo Reggio Emilia que prioriza as 100 linguagens da criança.

Para além da criança ter de ter voz, é essencial entender a criança, compreender o que as motiva, o que as intriga, os seus sentimentos e os seus gostos a fim de conseguir

desenvolver atividades para cativar a atenção das crianças. De acordo com Correia (2020), quando as crianças estabelecem relações de apoio caracterizadas pela atenção e positividade, ocorre um favorecimento da criação de um ambiente em que as mesmas se sentem mais confiantes e motivadas para se envolverem nas atividades propostas. Neste sentido, em ambas as práticas tentei ouvir sempre primeiro as crianças, demonstrando que confio nas suas capacidades, respeitando as suas escolhas e envolvê-las no seu próprio processo de aprendizagem tal como Silva et al. (2016) referem.

Considero que o facto de haver o dever de ser realizado um portefólio onde incluíssemos notas de campo e reflexões semanais seja uma mais-valia no meu desempenho enquanto futura docente. Essencialmente as reflexões semanais revelaram-se extremamente valiosas no que concerne à aquisição de conhecimentos para a prática educativa. Para além do que foi supramencionado, destaco ainda o facto de ter existido um feedback dado por parte de ambas as educadoras, Alarcão et al. (2010), referem que o feedback construtivo é um "componente vital no processo de aprendizagem" (p. 101).

No que concerne à minha investigação, a mesma focou-se num tema com o meu interesse relacionando sempre com o grupo em questão e com as necessidades que o mesmo apresenta. Considero que o facto de ter estado atenta ao grupo para poder avançar com a investigação revela um cuidado extremo em priorizar o interesse das crianças por isso considero ser essencial este aspeto como futura educadora. Perante Ponte (2002), “a investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional” (p. 3). Perante a minha intervenção considero que a minha investigação não só me deu a oportunidade de explorar melhor um tema pertinente bem como me colocou a pensar de que forma futuramente consigo implementar noutros contextos os conhecimentos adquiridos de momento.

Como refere Portugal (2008), “relações positivas são bases que geram um sentido de segurança e de pertença e que permitem à criança construir uma imagem de si e do mundo positiva e agradável”, posto isto considero essencial estabelecer uma relação positiva com as crianças para que as mesmas sintam em mim apoio e segurança para que a própria criança se sinta feliz e realizada.

Por fim, considero que a realização de estágios ao longo da formação do mestrado ajudam-nos a refletir mais e melhor sobre a Educadora que queremos ser e quais as intenções que irão ser praticadas com as crianças. Para Almeida, (2019) é importante “preparar a infância na direção do futuro” (p.16), posto isto considero ser extremamente importante que exista uma intencionalidade educativa/pedagógica nas nossas ações enquanto futuras docentes, tendo sempre em conta as características do grupo com que trabalhamos e em especial de cada uma das crianças. Considero que é essencial ter um olhar mais além no que concerne aos desejos e aprendizagens das crianças para que lhes possamos dar o melhor quer seja a nível emocional ou a nível educacional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' '

Chegando à conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar, considero ser importante refletir sobre o mesmo evidenciando o meu percurso ao longo dos dois anos de escolaridade bem como a formação que adquiri como futura educadora de infância.

As PPS adquirem uma importância extrema no que concerne às oportunidades que nos são dadas de contactar com a realidade a fim de nos desenvolvermos enquanto futuras educadoras. Considero que as mesmas contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, tendo-me dado a oportunidade de intervir em diversos contextos onde me inseri. Não só a prática diária me fez adquirir conhecimento como também os pressupostos teóricos que aprendi foram essenciais para enriquecer o meu desenvolvimento pessoal bem como “no desenvolvimento de conhecimentos, normas e valores típicos da profissão” (Cardona, 2008, p. 7).

Para além das PPS, o presente relatório fez-me agir com uma posição crítica e reflexiva acerca da minha ação educativa. Para além do relatório também as unidades curriculares representaram um papel de extrema importância no que concerne á minha postura enquanto futura educadora. Este exercício de reflexão juntamente com o conhecimento teórico adquirido ao longo das unidades curriculares fizeram com que percebesse que existem áreas onde me identifico mais e outras que me identifico menos e onde preciso de melhorar. Ainda na mesma sequência, considero que também fui posta à prova relativamente aos desafios que me foram apresentados, onde tive a oportunidade de perceber que a minha postura perante alguns desafios necessita de ser melhorada. Para Silva et al. (2016), é através das reflexões sobre as nossas práticas que existe uma evolução ao nível pedagógico.

Ao longo deste percurso senti bastante orgulho em mim própria pois consegui superar alguns dos meus receios e abrir a mente relativamente a assuntos com os quais eu não era de total acordo. A alegria foi imensa, pois pude não só aprender com as crianças, mas também elas comigo, a partilha de informação não vem só do adulto, mas da criança também. Aprendi também com as equipas educativas com que trabalhei e principalmente com as famílias que me deram todo o apoio e atenção do início ao fim.

No que diz respeito à pesquisa em si, a mesma esteve sempre relacionada com os interesses das crianças e com os meus, considerando as melhores opções de pesquisa para obter diversos resultados. A mesma revelou-se valiosa para o meu percurso profissional a fim de adquirir novos conhecimentos relativamente a um tema que é do meu interesse. Considero que a realização deste relatório torna-se fundamental para o trabalho de uma educadora de infância pois reflete algo que é vivido na sociedade e que por vezes pode demonstrar mais conhecimentos do que o esperado. O desenvolvimento linguístico é então o centro da investigação tendo como ligação a importância dos livros para tal, neste caso, num grupo de crianças com 4 anos de idade que não têm o domínio do desenvolvimento linguístico por completo.

O estudo realizado revelou-se com algumas restrições no que diz respeito à recolha de dados, devido ao tamanho limitado da amostra no que concerne aos questionários aplicados às famílias. Futuramente torna-se interessante abranger mais amostras realistas, com o propósito de entender o resultado do estudo em outros contextos, nomeadamente com outras educadoras e outras terapeutas da fala.

Em suma, o presente relatório reflete não só a investigação realizada bem como todo o processo de aprendizagem que é feito ao longo da prática no que concerne ao crescimento profissional e pessoal. As experiências vividas na prática associadas à teoria adquirida nas unidades curriculares formam assim a identidade profissional que adquiri hoje. Considero que encerro esta experiência com sucesso, sentido que estou totalmente preparada para exercer, pretendo então continuar a investir em conhecimento com o objetivo de ser uma profissional exemplar para poder dar o melhor a cada criança.

7. REFERÊNCIAS

| " | | | " |

- Alarcão, I., Leitão, A. & Roldão, M. C. (2010). Prática Pedagógica Supervisionada e feedback formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(3), 1-17.
- Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Universidade Aberta.
- Almeida, T. (2019). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância. In F. Lemos & M. L. Nascimento (org). *Biopolítica e Tanatopolítica* (pp. 229-249). Editora CRV.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Arana, Alba. & Klebis, A. (2015, Outubro). A Importância do Incentivo à Leitura para o Processo de Formação do Aluno. pp. 3-13. Retirado de: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores - Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel
- Barbosa, J., J. (1990) *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, M. C. (2006). *Por Amor e Por Força - Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Barreto, L., Silva, N., & Melo, S. (2010). A influência dos contos infantis no desenvolvimento da linguagem infantil. Obtido em Abril de 2025, de <https://www.webartigos.com/artigos/a-influencia-dos-contos-infantis-nodesenvolvimento-da-linguagem-infantil/53228>
- Bettelheim, B. (1985) *Psicanálise dos contos de fadas*. Livraria Bertrand, SARL. Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Borges. L. (2014). Profissionalidade docente: da prática à praxis. *Investigar em Educação*, (2), 39-53
- Bruner, J. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Rio Editor.

- Cagliari, C., L. (2004) Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: Fundamentos e conceitos. In F., H., S. Serra & O., Strecht-Ribeiro, Da investigação às práticas – estudos de natureza educacional (pp.13 – 34). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Cardona, M.J. (2001). Modelos de Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses. Revista Infância Educação e Práticas, 5: 43-62. GEDEI.
- Carvalho, L. R., Reis, A. M., Fernandes, E., Morais, I., Campos, J. & Cruz, L. (2000) A Parceria entre a Escola, a Família e a Comunidade: Estratégias de Envolvimento Parental. Ministério da Educação e Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11236/1/DAPP%20EcolaFamilia.pdf>
- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. C. (2001). *Gerir o trabalho de projecto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Correia, N. (2020). A par com a gestão de comportamentos: o apoio emocional. Primeiro Anos. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/02/05/a-par-com-agemtaode comportamentos-o-apoio-emocional/>
- Coutinho, C. P. (2013). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Almedina.
- Cristina Vieira da Silva, Marta Martins & Joana Cavalcanti (Cord.) Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas Práticas (2012) A importância de contar histórias. Cláudia Dias e Ivone Neves (pp. 37-41). Consultado em <http://tinyurl.com/opgxsfid>
- Cruz, S., H., V. (2000). Infância e educação infantil: resgatando um pouco da história. Ceará. Fortaleza: SEDUC – Secretaria da Educação Básica.
- Dionísio, M., & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas.

- Donald, S. & Jordaan, J. (1973) Career development theory. *British Journal of Guidance & Counselling*. P. 3-16.
- Ferreira, M., L., B. (2013) A relação entre a equipa pedagógica e as famílias em creche e jardim de infância. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal] Repositório científico de Acesso Aberto de Portugal.
file:///C:/Users/carol/Downloads/Relat%C3%B3rio%20Est%C3%A1gio_Vers%C3%A3o%20Final_%20Marisa%20Ferreira.pdf
- Folque, M. (2014). O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, P. (1994) A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 29. Ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2014). Extensão ou comunicação? Editora Paz e Terra.
- Further, H., G. (1984). Piaget na Sala de Aula. 5ª edição. São Paulo: Paz e Terra.
- Gomes, A. M. (1991). A magia das histórias: A importância do contar e ouvir histórias na educação infantil. Editora Educação.
- Gonçalves, D. (2013). A Importância Da Leitura Nos Anos Iniciais Escolares, São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pp. 11-13.
- Hohmann, M. & Weikart, D., P. (2011). Educar a Criança. (5ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). Educar a criança (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D. & Banett, B. (1995). A Criança em Acção. Fundação Calouste Gulbenkian.
- JONHSON, B. A. (1996). Language Disorder in Children. An Introductory Clinical Perspective. New York: Delmar Publish era.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). Metodologia de Recolha de Dados – fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos. Lisboa: Instituto Piaget

- Koch, I., V., Elias, M., V. (2008) *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Krueger, M. (2003). *A relevância da afetividade na educação infantil*. (Tese de Mestrado). Retirada da base de dados do Instituto Catarinense de Pós-Graduação.
- Lavid, N. (2003) *Understanding Stuttering*. University Press of Mississippi.
- Leandro, E. (2003) *Cadernos de Apoio à prática Pedagógica*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Apoio à prática Pedagógica
- Leenhardt, P. (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Machado, Irene. (1994). *Literatura e Redação*. São Paulo: Scipione.
- Marcelli, D. (2005). *Dicionário de Psicopatologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Marques, R. (1986). *Ensinar a ler, Aprender a ler – Um guia para Pais e Educadores*. 1ª edição, Texto Editora. Lisboa.
- Mata, L. (2004). *Era uma vez...* Obtido de *Análise Psicológica*: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a10.pdf>
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (s.d.). *Hábitos e Práticas de Leitura de Histórias Como Caracterizar?* Obtido de Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal: http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/mata_l_2008a_habitos_e_praticas_de_leitura_de_historias.pdf
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação. Direcção-Geral da educação.
- Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M. & Souza, S.: Profa. (s.d.) *A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil*. Consultado em: <http://tinyurl.com/owrhugj>

- Matos, M. (2003). Relação escola-família-comunidade. Intervenção no Seminário da FERSAP “Municipalização da Educação.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2 (2), 49-65.
- Melo, J. N. do A. (s.d.). *A importância da leitura praticada: Uma atitude reflexiva para formação do leitor*. Revista Científica Semana Acadêmica.
- Ministério da Educação. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa : Ministério da Educação – DEB.
- Moreira, N. da C. R. (1984). Orientações para o ensino da leitura. *Revista de Letras*, 7(1/2), 65–92.
- Moresco, A. R. & Veloso, J. (2017). Consciência linguística aspetos fonológicos. In Freitas, M.J. & Santos, A.L. A aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do Português (pp. 439–458).
- Morgado, J. C. (2013). O Estudo de Caso na Investigação em Educação (4.a ed.). De Facto Editores.
- Mucchielli, R. (1980). O trabalho em equipe. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Nóvoa, A. (Org.) (2000). *Vidas de Professores*. Porto Editora.
- OCDE – PISA 2018. Leitores do séc. XXI: desenvolver competências de leitura num mundo digital; In: https://www.oecd.org/pisa/PISA2018_Leitores_PORTUGAL.pdf
- OCDE – PISA 2020. Leitores do século 21 - competências de literacia num mundo digital; In: <https://www.poch.portugal2020.pt/ptpt/Noticias/Paginas/noticia.aspx?nid=787>
- Oliveira, V., B., B., & Nadia, A. (1994). Avaliação Psicopedagógica da criança de zero e seis anos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (1999). O Mundo da Criança. Lisboa: McGrawHill de Portugal, Lda.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Artmed Editora S.A.

- Papalia, Diane; Olds, Sally Wendkos; Feldman, Ruth Duskin. (2001), *O Mundo da Criança*. Ohio: Editora Me Graw Hill.
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. In Isabel Alarcão (coord.) *Relatório do Estudo “A educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos”*. (2008). CNE.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.anmp.pt/wpcontent/uploads/2020/03/304a.pdf>
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Priberam. (n.d.). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. <https://dicionario.priberam.org/>
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2018). *Manual de investigação em ciências sociais* (7ª ed.). Gradiva.
- Rinaldi, C. (2001). The pedagogy of listening: The listening perspective from Reggio Emilia. *Innovations in early: the international Reggio exchange*, 8(4).
- Rinaldi, C. (2020). *Diálogos com Reggio Emilia – Escutar, investigar e aprender*. (12ª edição). Paz e Terra.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G. & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Roldão, M. C. (2007) *Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. *Noesis*, 71, 25-30. Edições DGIDC

- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. (2013). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. Comunicação apresentada no encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação.
- Silva, S. R. R. da, & Ramos, A. M. (2014). Leitura do berço ao recreio: Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Coords.), *Ler para ser: Os livros e as leituras na educação e na formação* (pp. 149–174). Braga: Universidade do Minho.
- SIM-SIM, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação- Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-189.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro - A aventura de ler*. Porto Editora. Porto.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora
- Solé, I. (1998) *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Sosin, D. & Sosin, M. (2006). *Compreender a Desordem por Défice de Atenção e Hiperactividade*. Porto: Porto Editora
- Sousa, F. H. (2003). A participação dos pais na escola. *Povos E Culturas*, (8), 185-198. <https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2003.8859>

- Sousa, M., E. (2007). O livro na família e no jardim de infância: passos e espaços para formação de leitores. Malasartes. (pp. 67-69).
<http://recursos.portoeditora.pt/recurso?id=211646>
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos (2.ª ed.). Ediciones Morata.
- Tomás C. (2007). Participação não tem idade - Participação das crianças e cidadania de Infância. Contexto e Educação, 78, 45-68. Editora Unijui.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. Consultado a 10 de abril de 2024 em
<http://hdl.handle.net/10400.21/1116>
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo»: cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Edição Afrontamento.
- VELOSO, R. M. (2007). Não-receita para escolher um bom livro. Acedido a 14 de abril de 2025 em
http://195.23.38.178/casadaleitura/portalebta/bo/portal.pl?pag=abz_ot_detalle&id=24
- Veloso, R.M. (2002). “Curtir” Literatura no Jardim de Infância. Em: Viana, F.L, Martins, M. e Coquet, E. (Coord.). Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente. Centro Estudos da Criança – Universidade do Minho. Editora Bezerra. Braga.
- Veloso, R.M. e Riscado, L. (2002). Literatura Infantil Brinquedo e Segredo. Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude, 10: 26-29.
- Viana, F.L. (2002) (2ª Ed.). Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos). Centro de Estudos da Criança- Universidade do Minho
- Villas-Boas, M. A. (2002). Leitura de histórias: o contributo da dimensão sócio-afectiva. In Viana, E. Li; Martins, M. (coord.) Leitura, Literatura Infantil e Ilustração - Investigação e prática docente.
- Wells, G. (1991). The meaning makers. Children learning language and using language to learn (8 th ed). London: Hodder & Stoughton.
- Yin, R. (2005). Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. Bookman.

- Yin, R. K. (2003). Estudos de caso – Planejamento e Métodos (2.^a ed.) (D. Grassi, Trad.). Bookman (Obra original publicada em 2001)
- Zakopoulou, A. (2013). A pedagogia do amor pelo livro. Cadernos de educação de infância nº 100, 28-34.

Outros documentos consultados:

Regulamento Interno (2023)

Projeto Educativo (2024/2025)

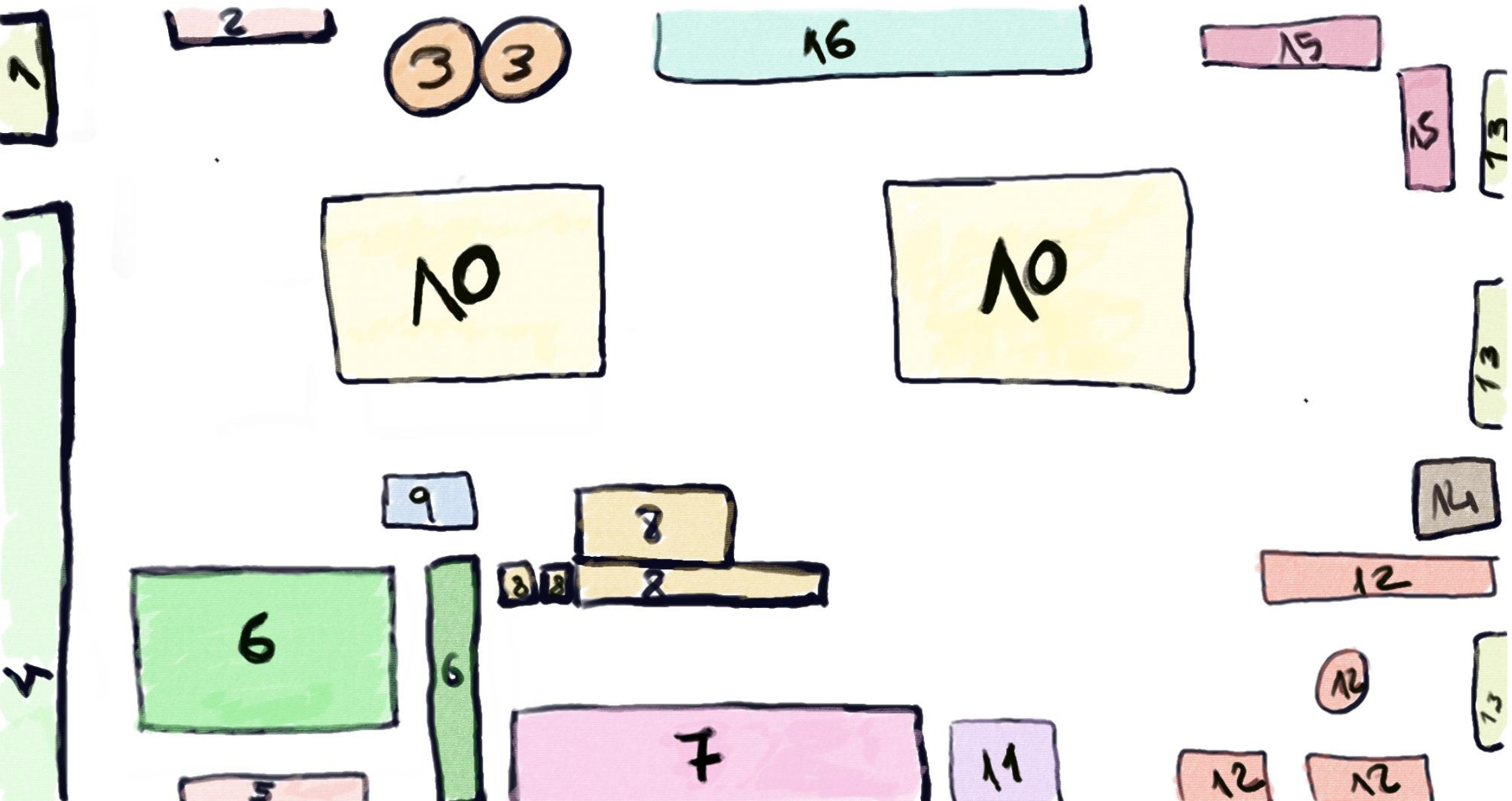
PCG(2024/2025)

ANEXOS

| | " | | "

ANEXO A- PLANTA DA SALA
DE PRÉ-ESCOLAR

| " | | " |



ANEXO B- REGISTOS FOTOGRÁFICOS
DA SALA DE PRÉ-ESCOLAR

| ' ' | | ' ' |











ANEXO C-CASA DE BANHO DA
ORGANIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |



ANEXO D-REFEITÓRIO DA
ORGANIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA

| | ' ' | | ' ' |



ANEXO E-TABELAS DAS ROTINAS DE
SALA

| ' ' | | ' ' |

Horário da sala 5	
Horário	Situação Pedagógica
8h00-9h00	Acolhimento
9h00-10h30	Atividades Letivas/Reunião da manhã
10h30-10h45	Lanche da manhã
10h45-12h00	Brincadeira no jardim ou dentro de sala
12h00-12h30	Almoço
12h30-14h30	Sesta
14h30-16h00	Atividades Letivas/Brincadeira no jardim
16h00-16h30	Lanche
16h30-Fecho da escola	Atividades da tarde/ Acolhimento das Famílias/ Brincadeira no jardim

Nota: Tabela criada a partir do PCG (2024/2025)

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
10h45: Sessão de dança	11h00: Expressão Musical	10h45: Ateliê	9h30: Expressão motora	10h15: Inglês

Nota: Tabela criada a partir do PCG (2024/2025)

ANEXO F-CARACTERIZAÇÕES DAS
CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

Nome	Género	Idade (outubro)	Idade (janeiro)	Nacionalidade	Percurso Institucional
BC	Feminino	4 anos	4 anos	Portuguesa	Transitou da creche
CF	Feminino	4 anos	4 anos	Portuguesa	Transitou da creche
CR	Feminino	4 anos	4 anos	Portuguesa	Transitou da creche
FC	Feminino	4 anos	5 anos	Portuguesa	Transitou da creche
FC	Masculino	4 anos	5 anos	Português	Transitou da creche
FS	Masculino	4 anos	4 anos	Português	Transitou da creche
JMV	Masculino	4 anos	4 anos	Português	Transitou da creche
JM	Masculino	4 anos	4 anos	Português	Transitou da creche
JV	Masculino	3 anos	4 anos	Português	Transitou da creche
KS	Masculino	4 anos	4 anos	Português	Não transitou da creche
LC	Masculino	3 anos	4 anos	Português	Transitou da creche
LG	Feminino	3 anos	4 anos	Portuguesa	Transitou da creche
LG	Feminino	4 anos	4 anos	Portuguesa	Transitou da creche
LN	Masculino	4 anos	4 anos	Português	Transitou da creche
MCC	Feminino	4 anos	4 anos	Portuguesa	Transitou da creche
MC	Feminino	4 anos	4 anos	Portuguesa	Transitou da creche
MIM	Feminino	4 anos	4 anos	Portuguesa	Transitou da creche
MIP	Feminino	4 anos	4 anos	Portuguesa	Transitou da creche
MO	Masculino	4 anos	4 anos	Português	Transitou da creche
MP	Feminino	4 anos	4 anos	Portuguesa	Transitou da creche
OS	Feminino	4 anos	4 anos	Portuguesa	Transitou da creche
VC	Masculino	4 anos	4 anos	Português	Não transitou da creche
VF	Feminino	4 anos	4 anos	Portuguesa	Transitou da creche

ANEXO G-APRESENTAÇÃO ÀS
FAMILIAS

| ' ' | | ' ' |



Olá, famílias, o meu nome é Ana Carolina Dinis Almeida tenho 23 anos e sou estudante do 2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa situada em Benfica no campus do Instituto Politécnico de Lisboa. Podem tratar-me só por carolina tal como me apresento a todas as pessoas.

Estou na sala com as vossas crianças de modo a fazer um trabalho de investigação para concluir o meu percurso académico e ser aquilo que sempre sonhei, Educadora de Infância. Este estágio teve início no dia 2 de outubro de 2024 e termina no dia 24 de janeiro de 2025.

Para que possam saber um pouco mais de mim apresento-vos um bocadinho do meu percurso escolar. Antes de mais desde sempre que quis ser educadora de infância e tenho um grande núcleo familiar envolvido no meio. Para tornar este sonho realidade, no 10º ano decidi seguir logo a vertente da educação no curso de Técnico de Apoio à Infância. No decorrer deste curso realizei um estágio, numa outra instituição, onde tive oportunidade de experimentar várias valências. Após acabar o curso ingressei na faculdade na licenciatura em Educação Básica que terminei em junho do ano passado. Durante a licenciatura pude estagiar em vários sítios bem como realizar trabalhos de ~~babysitting~~ nos meus tempos livres.

Agora que sabem um pouco mais sobre mim espero conseguir realizar aprendizagens com as vossas crianças de modo a enriquecer todo o meu futuro enquanto educadora.

Obrigada!



ANEXO H-GUIÃO DE ENTREVISTA Á
EDUCADORA COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora cooperante

Objetivos:

- Promover uma reflexão sobre o papel da leitura no ambiente educacional e em casa, destacando a importância de um ambiente rico em linguagem para o desenvolvimento das crianças.
- Compreender os efeitos da leitura na ampliação do vocabulário, na construção de frases e na melhoria da comunicação verbal das crianças.
- Compreender a forma como os diversos tipos de livros ajudam na promoção da fala.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	B1. Qual a sua formação nesta área profissional?	B1.1 Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? B1.2 Há quanto tempo está nesta instituição?
C. Leitura de Livros	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o parecer da educadora relativamente à promoção da leitura. 	C1. Para si, qual a importância que os livros têm? C2. O que acha sobre as crianças de 4 anos visualizarem/lerem livros?	-Perguntar sobre o papel da educadora durante a leitura,

		<p>C3. Que tipos de livros considera mais eficazes para o desenvolvimento da fala em crianças?</p> <p>C4. Como é que os livros podem ser usados de forma interativa para estimular a conversa e o diálogo com as crianças?</p>	<p>como perguntas e discussões que podem ser feitas.</p>
D. Desenvolvimento da fala	<ul style="list-style-type: none"> Compreender as concepções da educadora relativamente ao desenvolvimento da fala das crianças. 	<p>D1. Como é que os livros podem contribuir para o desenvolvimento da fala nas crianças?</p> <p>D2. Qual é a sua abordagem ao introduzir livros e leitura na rotina das crianças, especialmente em relação ao desenvolvimento da fala?</p> <p>D3. Que desafios encontra ao tentar incentivar o desenvolvimento da fala por meio da leitura, especialmente com crianças mais novas ou com dificuldades de linguagem?</p>	<p>-Explorar se a educadora acredita que a leitura tem um impacto direto na fala e de que forma.</p>
E. Relação dos livros com o desenvolvimento da fala	<ul style="list-style-type: none"> Investigar como a leitura de livros contribui para o desenvolvimento da fala das crianças, abordando aspetos como vocabulário, fluência e articulação. 	<p>E1. Na sua experiência, qual é a relação entre a leitura e a aquisição de vocabulário nas crianças?</p> <p>E2. Que benefícios a leitura pode trazer para a articulação e fluência da fala?</p> <p>E3. A interação com os livros pode ajudar a desenvolver habilidades de comunicação além da fala?</p> <p>E4. De que forma as histórias lidas em grupo podem ajudar as crianças a desenvolverem a habilidade de se expressar em voz alta?</p>	<p>-Verificar se a mesma observa uma relação direta entre a leitura de livros e a ampliação do vocabulário</p> <p>-Explorar como a leitura pode ajudar a melhorar a pronúncia e fluência na fala</p>
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO I-GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS
TERAPEUTAS DA FALA

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatária: Terapeuta da fala

Objetivos:

- Explorar de que forma os livros podem ser utilizados no desenvolvimento da fala, destacando o papel do terapeuta da fala na promoção de atividades que envolvem a leitura para crianças e adultos.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a terapeuta. 	B1. Qual a sua formação nesta área profissional? B2. Fale-me do seu percurso profissional	B1.1 Há quanto tempo exerce funções de terapeuta da fala?
C. Leitura no Desenvolvimento da Fala	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o contributo dos livros no desenvolvimento da fala. 	C1. Na sua opinião, como é que a leitura pode contribuir para o desenvolvimento da fala e linguagem nas crianças? C2. Quais são os principais benefícios da leitura precoce para a criança? C3. De que forma os livros ajudam na aquisição de vocabulário, pronúncia e estruturas gramaticais?	-Explorar a forma como a terapeuta observa a importância dos livros para a fala da criança.
D. Papel do terapeuta na Promoção da Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o processo de terapia da fala com o recurso a livros. 	D1. Como é que o terapeuta da fala pode utilizar os livros nas suas sessões terapêuticas?	-Verificar o processo que a terapeuta utiliza para a promoção da leitura.

		D2. Quais são os tipos de livros mais indicados para trabalhar com crianças que apresentam dificuldades na fala? Quais as suas características? D3. Como o terapeuta pode orientar os pais na escolha de livros para as crianças em idade pré-escolar?	-Explorar as escolhas da terapeuta relativamente aos livros que utiliza.
E. Técnicas e Estratégias Durante a Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender técnicas específicas usadas em terapia da fala. 	E1. Existem técnicas específicas que o terapeuta da fala utiliza durante a leitura com as crianças?	-Perguntar eventuais características da técnicas utilizadas.
F. Dificuldades na Fala	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar a promoção da leitura em crianças com necessidades específicas na fala. 	F1. Como pode a leitura ajudar crianças com dificuldades específicas de fala, como por exemplo a gaguez? F2. Existem livros ou recursos específicos que podem ser recomendados para ajudar na superação de desafios específicos da fala?	-Verificar a ação da terapeuta perante a utilização de livros com crianças com dificuldades na fala.
G. Promoção da leitura na educação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer estratégias aplicadas pelas escolas e clínicas de terapia na promoção da leitura. 	G1. Que papel as escolas devem desempenhar na promoção da leitura para o desenvolvimento da fala? G2. Quais são as vantagens de haver leitura em grupo no desenvolvimento da fala das crianças?	-Explorar as ideias da terapeuta relativamente à ação das escolas na promoção da leitura
H. Observações relativamente à prática	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar o sucesso da promoção da leitura nas crianças através da intervenção de terapeutas da fala. 	H1. Quais são os resultados que observa ao longo do tempo em crianças que têm uma rotina regular de leitura? H2. Como pode a leitura ser incorporada no tratamento terapêutico a longo prazo para promover mudanças efetivas na fala?	-Verificar a perceção da terapeuta relativamente ao trabalho que desenvolve com os livros.
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade	- Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

ANEXO J-ROTEIRO ÉTICO E
METEDOLÓGICO

| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada I
<p>1. Objetivos do trabalho:</p> <p>Para Tomás (2011), é fundamental explicar a todos os envolvidos/as na investigação os objetivos da mesma, referindo que este é “um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p.160).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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 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). “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (APEI, 2011, p. 2) • Compromisso com a equipa 	<p>Relativamente às Crianças:</p> <p>Quando cheguei à sala, a educadora cooperante referiu ao grupo que existia uma pessoa nova na sala, em seguida pediu que o grupo me perguntasse as minhas intenções para com o mesmo. “Ao chegar fui recebida pela diretora pedagógica que me levou a sala e me apresentou a educadora cooperante;” (Nota de campo nº1, ponto nº1)</p> <p>Relativamente às famílias:</p> <p>Ao chegar à organização socioeducativa fui-me apresentando às famílias com que me encontrava na hora do acolhimento. Ainda assim decidi realizar uma carta de apresentação às famílias (Anexo G) que a educadora cooperante, posteriormente, anexou na porta da sala, para que todas as famílias pudessem ler. Esta carta teve o</p>

	<p>educativa:</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>propósito de dar a conhecer às famílias um pouco mais sobre mim e os objetivos da minha intervenção na sala.</p> <p>Relativamente à equipa educativa:</p> <p>Através de diversas conversas informais com a educadora cooperante, tomei a liberdade de debater a cerca do tema pensado para a investigação e os objetivos da mesma.</p>
<p>2. Custos e benefícios:</p> <p>Relativamente aos custos e benefícios identificados numa investigação, Tomás (2011) refere que numa investigação com crianças devem ser identificados e considerados os potenciais benefícios e os custos que poderão ocorrer na mesma, nomeadamente “tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade” (p. 160).</p>	<p>• Compromisso com as crianças:</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p. 1).</p> <p>“Promover a aprendizagem e a</p>	<p>A investigação não coloca em risco as crianças, a equipa educativa nem as famílias, não afetando por isso nenhum dos intervenientes nem pondo em causa o seu bem-estar.</p> <p>Relativamente aos benefícios, considero que, a minha presença tal como a minha investigação proporcionam oportunidades para que os/as intervenientes se desenvolvessem de forma global através de momentos de aprendizagem significativos e afetivos. Ainda assim, considero que para a</p>

	<p>socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p. 1).</p>	<p>equipa educativa a minha presença trouxe igualmente benefícios no que concerne a toda a minha prestação ao longo da PPSII tendo estado sempre disposta a ajudar, tanto para receber todos os tipos de sugestões e acima de tudo aprender. Para além disso, ao longo da PPSII foram realizadas algumas trocas de ideias relativamente à minha prestação em sala, bem como propostas de intervenção na mesma.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade: “Estas questões deverão ser sujeitas a negociação” (p. 161)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1). • Compromisso com as famílias: “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2). • Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da 	<p>Desde o início da PPSII, que me foi possível informar as famílias e a equipa educativa que os dados recolhidos seriam somente destinados à minha consulta pessoal não sendo assim divulgados. Posto isto, procurei garantir desde o início o anonimato dos dados pessoais dos intervenientes, registando apenas as iniciais dos nomes dos mesmos, não identificando a organização e desfocando os rostos nos registos fotográficos.</p>

	equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).	
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir:</p> <p>“É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (Tomás,2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças: <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1).</p>	<p>No que concerne à inclusão das crianças, decidi então incluir todas as crianças na investigação tendo sempre em conta a natureza e o tema da investigação.</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação:</p> <p>É fundamental informar as crianças e os adultos/as envolvidos/as na investigação “acerca dos objectivos e da natureza da investigação, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p. 163).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças: <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com a equipa educativa: <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>Relativamente às crianças:</p> <p>Procurei ter sempre em consideração os interesses e as necessidades de cada criança, mesmo que os objetivos e métodos de investigação não lhes tenham sido transmitidos de forma direta.</p> <p>Relativamente à equipa educativa:</p> <p>Através de diversas conversas informais procurei integrar a educadora cooperante e a restante equipa educativa acerca da minha investigação, bem como dos meus objetivos métodos e ideias futuras.</p>

	<p>“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p. 2).</p>	
<p>6. Consentimento informado:</p> <p>“No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma” (p. 164).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios: <p>“A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (p. 1).</p> <p>“O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana” (p. 1).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças: <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1).</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e</p>	<p>Procedi à realização de um protocolo de consentimento informado (Anexo X), para que tivesse então autorização por parte das famílias das crianças para realizar registos fotográficos e videográficos do grupo de crianças, mencionando que a identidade da criança seria sempre salvaguardada.</p> <p>No momento de realizar os registos fotográficos e videográficos das crianças a minha preocupação era a sua reação aos mesmos, para que pudesse respeitar o seu consentimento ou o assentimento de serem fotografadas/filmadas.</p>

	<p>garantir o sigilo profissional” (APEI, 2011, p.1).</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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). <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p> 	
<p>7. Uso e relato das conclusões: “devolução de informação, (...) resumo final dos resultados da investigação” (Tomás, 2011, p. 166).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p. 1). • Compromisso com as famílias: “Fornecer às famílias informações (...)” 	<p>Quando terminada a investigação pretendo partilhar os resultados com todos os envolvidos, nomeadamente à equipa pedagógica e às famílias, para que tenham conhecimento de todo o trabalho elaborado ao longo da PPSII.</p>

	<p>Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (APEI, 2011, p. 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com a equipa educativa: <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2).</p>	
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa:</p> <p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (p. 166).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças: <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p. 1).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as famílias: <p>“Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e</p>	<p>No que toca à minha investigação, penso que esta terá um impacto positivo nas crianças pois ao longo da intervenção estive sempre atenta aos seus gostos e necessidades, e ainda as minhas propostas pedagógicas procuraram também ter em consideração os interesses de cada criança.</p> <p>Com as famílias, elaborei a Documentação Pedagógica do Projeto implementado, a fim de lhes por a par de tudo o que foi feito ao longo do projeto.</p>

	<p>sobre eventuais situações excepcionais” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (APEI, 2011, p. 2).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com a equipa educativa: <p>“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (APEI, 2011, p. 2).</p>	
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as:</p> <p>O’Kane (2005) (citado por Tomás, 2011) refere que o processo de investigação deve ser transparente, com o objetivo de “limitar o efeito do adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças: <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p. 1).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as famílias: <p>“Fornecer às famílias informações (...)</p>	<p>Ao longo da investigação partilhei as informações sobre a mesma bem como os registos criados por mim com os intervenientes. Durante as propostas pedagógicas a equipa educativa fazia questão de registar momentos fotográficos e videográficos, que foram encaminhados para as famílias das crianças através da aplicação</p>

<p>horizontais em todo o processo” (p. 167).</p>	<p>Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (APEI, 2011, p. 2)</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (APEI, 2011, p. 2).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com a equipa educativa: <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2).</p>	<p>destinada às mesmas.</p>
<p>10. Tratamento dos dados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças: <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (APEI, 2011, p. 1).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as famílias: <p>“Manter sigilo relativamente às informações</p>	<p>No termino da investigação, comprometo-me a eliminar todos os registos e dados relacionados com as crianças, as suas famílias e com a organização socioeducativa.</p>

	<p>sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (APEI, 2011, p. 2).</p> <ul style="list-style-type: none">• Compromisso com a equipa educativa: <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2).</p>	
--	--	--

ANEXO K-ANÁLISE CATEGORIAL DA
ENTREVISTA REALIZADA À
EDUCADORA COOPERANTE

| " | | " |

Tema	Categoria	Sub-Categoria	Unidade de Registo	Nº de Inferências
Caracterização Profissional	Formação Académica	Licenciatura Pré-Bolonha	“(…) uma licenciatura em educação de infância Pré-Bolonha”	1
		Terapeuta da fala com especialização	“Terapeuta da fala (...) especialização em desenvolvimento e perturbações da linguagem na criança e também em motricidade aerofacial”	1
Livros	Importância	Apresentados desde cedo	“(…) os livros têm uma importância fundamental e acho que devem ser apresentados às crianças desde bebês (...)”	1
	Desenvolvimento da linguagem	Relação de diálogo entre adulto e criança	“(…) são possibilitadores de um desenvolvimento da linguagem e de estabelecimento de diálogos muito grande entre o adulto ou quem está a contar a história ou a interagir com a criança nesse momento e a própria criança.”	1

	Ler	Hábito regular e diário	“(…) ler sempre uma história por dia em grande grupo e há um espaço específico para as crianças poderem manipular livros diariamente (…)”	1
	Linguagem	Diversos tipos	“(…), acaba por permitir também outro tipo de linguagem (…)”	1
	Opções de livros	Todos os tipos	“(…) o importante é dar-lhes todos os tipos de livro.” “(…) qualquer livro pode ser adequado a qualquer faixa etária claro que depende da forma como é abordado pelos adultos (…)”	1
	Histórias	Realidade diária	“(…) nós podemos usar as histórias para transportar para a realidade das crianças (…)”	1
Leitura	Recursos	Objetos, fantoches e recursos sensoriais	“(…) quando são mais pequenos são utilizados outro tipo de recursos para o conto da história como fantoches, objetos, pequenos recursos sensoriais	1

			que as crianças possam ir mexendo, tocando e manipulando no decorrer da história (...)"	
	Estratégias	Resumo	<p>"Quando já conseguem estabelecer um diálogo e já têm alguma capacidade de interpretação acho fundamental no final da história haver uma pequena conversa sobre o entendimento que as crianças tiveram sobre a história (...)"</p> <p>"(...) faço um pequeno resumo sobre o que aconteceu, faço algumas perguntas sobre a história (...)"</p>	1
Desenvolvimento Linguístico	linguagem	Promoção do desenvolvimento	"(...) são grandes promotores da linguagem verbal (...)"	1
	vocabulário	Aquisição	"(...) as crianças ao ouvirem uma história, ouvem, mas estão a ouvir muita linguagem verbal pelo adulto ou novo vocabulário (...)"	1

			“(…) não só a nível de vocabulário, mas também os estímulos auditivos que a criança vai ouvindo (…)”	
	História	Articulação das palavras	“(…)é importante que o adulto que está a contar a história faça uma boa articulação das palavras explique aquilo que está a dizer, tente usar um vocabulário e uma linguagem que a criança consiga perceber de maneira a que as crianças depois também consigam reproduzir e tentar contar a historia ou tentar usar aquele vocabulário que foi utilizado da melhor forma (…)”	1

ANEXO L-RESPOSTAS DA EDUCADORA
COOPERANTE

| " | | " |

Entrevista à Educadora

Qual a sua formação nesta área profissional?

R: Eu tenho uma licenciatura em educação de infância Pré-Bolonha (pausa), quatro anos de licenciatura.

Para si, qual a importância que os livros têm?

R: Na minha opinião os livros têm uma importância fundamental e acho que devem ser apresentados às crianças desde bebés, não só pelas infinitas possibilidades que eles têm ao nível das aprendizagens e dos conteúdos que cada livro pode abordar mas pela possibilidade de estabelecimento de relação nos momentos das histórias porque inicialmente acaba por ser um momento de relação, não tanto a história em si, não é o mais importante e acaba por ser aquele momento de relação e desde pequenas as crianças vão começando a mostrar interesse pelos livros e a partir daí acabam por estar sempre familiarizados com os livros e ser sempre um foco de interesse, já para não falar que são possibilitadores de um desenvolvimento da linguagem e de estabelecimento de diálogos muito grande entre o adulto ou quem está a contar a história ou a interagir com a criança nesse momento e a própria criança.

O que acha sobre as crianças de 4 anos visualizarem/lerem livros?

R: Eu acho fundamental, eu na minha prática, temos o hábito de ler sempre uma história por dia em grande grupo e há um espaço específico para as crianças poderem manipular livros diariamente, normalmente os livros que são lá colocados são livros que as crianças já leram por isso conseguem depois usar essas mesmas histórias e fazer o reconto das mesmas porque já conheceram a história e fazem esse reconto através das imagens e portanto acho fundamental!

Que tipos de livros considera mais eficazes para o desenvolvimento da fala em crianças?

R: Eu acho que o importante é dar-lhes todos os tipos de livro. Eu não considero que hajam livros mais ou menos adequados, claro que estamos a falar dentro da faixa etária da literatura infantil, eu acho que qualquer livro pode ser adequado a qualquer faixa etária claro que depende da forma como é abordado pelos adultos, acho que as crianças devem ter a possibilidade de conhecer, manipular e explorar todos os tipos de livro que existam.

Qual é o seu papel enquanto educadora durante a leitura? Quais as suas práticas?

R: O momento de conto de história vai sofrendo sempre algumas alterações consoante os grupos e as suas idades, quando são mais pequenos são utilizados outro tipo de recursos para o conto da história como fantoches, objetos, pequenos recursos sensoriais que as crianças possam ir mexendo, tocando e manipulando no decorrer da história, alguns recursos visuais mais apelativos que possam envolver as crianças durante a história, quando começam a ficar mais crescidas podem ser também elas envolvidas durante o

conto da história, quando ou as crianças já conhecem a história ou o adulto já preparou a história de maneira a que elas possam participar no conto da história, isso é fundamental. Quando já conseguem estabelecer um diálogo e já têm alguma capacidade de interpretação acho fundamental no final da história haver uma pequena conversa sobre o entendimento que as crianças tiveram sobre a história, muitas vezes eu faço um pequeno resumo sobre o que aconteceu, faço algumas perguntas sobre a história, claro que a pessoa que está a dinamizar este momento tem de adaptar as perguntas às crianças pois algumas crianças já são capazes de compreender o conceito todo da história de uma forma mais complexa e outras crianças ainda não têm essa capacidade necessitando de perguntas mais simples para que consiga ficar feliz porque consegue responder e eu acho que é um bocadinho ir adaptando isso.

Como é que os livros podem ser usados de forma interativa para estimular a conversa e o diálogo com as crianças?

R: Além de tudo o que eu disse, depois nós podemos usar as histórias para transportar para a realidade das crianças, acaba sempre por haver um ponto ou outro que a criança pode salientar que acaba por ter a ver com as vivências que já teve e acaba por ser possível de expandir a conversa com uma infinidade de assuntos e de diálogos.

Como é que os livros podem contribuir para o desenvolvimento da fala nas crianças?

R: Eu acho que tem a ver com aquilo que eu já fui falando, porque são grandes promotores da linguagem verbal, ou seja, as crianças ou ouvirem uma história, ouvem mas estão a ouvir muita linguagem verbal pelo adulto ou novo vocabulário, às vezes as histórias vêm com novo vocabulário mais complexo que o adulto depois acaba por explicar, portanto vai enriquecendo não só a nível de vocabulário mas também os estímulos auditivos que a criança vai ouvindo e vai-se apoderando dessas palavras e dessa linguagem utilizando-a depois noutros contextos.

Qual é a sua abordagem ao introduzir livros e leitura na rotina das crianças, especialmente em relação ao desenvolvimento da fala?

R: Normalmente é uma coisa muito natural, para já faz parte daquilo que é a planificação do espaço de sala os livros fazerem parte, portanto sempre faz parte dos recursos que existem na sala para a criança manipular, os livros estão sempre presentes e depois desde o primeiro momento que as histórias são um recurso que o adulto também utiliza para criar relação com as crianças porque acaba por ser um momento propício para isso. Naturalmente, as histórias surgem no nosso dia a dia e na nossa rotina, depois vamos pensando também noutras estratégias e noutras dinâmicas mais específicas para aumentar um bocadinho este contacto, seja e projetos de parceria com as famílias que é o caso com a criação do projeto de leitura em que cada criança contribui com um livro e depois ao longo do ano vai levando um livro diferente todas as semanas, aqui estamos a ampliar este contacto com os livros, este momento de relação e este momento de leitura também

às famílias e à interação com a casa, muitas vezes as crianças também trazem feedback sobre as histórias dizem que gostaram da história e isto acaba por fazer um bocadinho a ponte do que se passa em casa. Houve tempos em que os livros levavam uma espécie de uma ficha de leitura em que as crianças faziam um registo sobre a história e partilhavam com o grupo, são dinâmicas que vamos introduzindo e que de ano para ano vão sendo alteradas e que servem para enriquecer estes momentos de leitura.

[Que desafios encontra ao tentar incentivar o desenvolvimento da fala por meio da leitura, especialmente com crianças mais novas ou com dificuldades de linguagem?](#)

R:O mais difícil, eu acho que é o contexto em que nós contamos as histórias, porque numa sala de jardim de infância acaba sempre por ser em grande grupo e ou as crianças têm mesmo muito interesse e acabam por naturalmente absorver e tirar partido do que está a acontecer ou se for uma criança por exemplo que tenha uma dificuldade de linguagem e que não tenha uma capacidade de concentração tão grande acaba por ser um momento em que a criança... como não é um momento de um para um em que a criança está diretamente a trabalhar com ela acaba por não tirar partido desse momento, essa é a maior dificuldade é conseguir num momento de história num contexto de jardim de infância conseguir chegar a todas as crianças de igual forma, acho que mesmo quando nós nos sentamos na biblioteca e tentamos de um para um os estímulos externos são tão grandes que uma criança que tenha mais dificuldades é mais difícil tirar partido desse momento.

[Na sua experiência, qual é a relação entre a leitura e a aquisição de vocabulário nas crianças?](#)

R:Eu acho que já fui falando um bocadinho, as histórias são todas sobre coisas diferentes e acabam por ter sempre vocabulário diferente que vai sendo introduzindo ao longo do ano, dos dias, ao longo das histórias, depois as próprias crianças também ao fazerem um bocadinho aqui a comparação entre as histórias e as suas vivências pessoais, ou porque já leram a história ou porque tiveram uma experiência semelhante à que aconteceu na história ou apenas porque fala... sei lá... de um animal e aquela criança também tem um animal e depois aquilo dá pano para mangas e acaba por surgir uma conversa sobre outra coisa qualquer.... Acaba por tocar uma série de contextos e de conversas sobre assuntos completamente diferenciados que acaba por abarcar um leque de vocabulário muito grande.

[Que benefícios a leitura pode trazer para a articulação e fluência da fala?](#)

R:Tem a ver com o facto de a criança estar exposta a muito vocabulário e aquele momento é propício mesmo para isso, é importante que o adulto que está a contar a história faça uma boa articulação das palavras explique aquilo que está a dizer, tente usar um vocabulário e uma linguagem que a criança consiga perceber de maneira a que as crianças depois também consigam reproduzir e tentar contar a história ou tentar usar aquele

vocabulário que foi utilizado da melhor forma, acho que tem um bocadinho a ver com esta exposição ao vocabulário que a criança é exposta.

A interação com os livros pode ajudar a desenvolver habilidades de comunicação além da fala?

R: Há crianças que não comunicam através da fala, da linguagem verbal, acabam por comunicar através de linguagem mais gestual, mais corporal, acaba por permitir também outro tipo de linguagem, claro que sim.

De que forma as histórias lidas em grupo podem ajudar as crianças a desenvolverem a habilidade de se expressar em voz alta?

R: Eu acho que tem um bocadinho aqui a ver com este momento, com aqueles momentos que eu referi a pouco de envolver a criança nas histórias, neste momento acaba por permitir à criança também partilhar um bocadinho do palco ou da direção daquele momento com o adulto e fazê-lo também em voz alta perante o grupo e também nos momentos de discussão depois da história em que cada criança dá a sua opinião daquilo que a história faz lembrar ou responde a questões sobre a história, acaba por ser um momento propício para o diálogo em grupo, não só o saber esperar pela sua vez, ouvir aquilo que o outro tem para dizer mas também conseguir falar perante o grupo em voz alta.

ANEXO M- ENTREVISTA À
TERAPEUTA 1
| ' ' | | ' ' |

Entrevista à Terapeuta 1

Qual a sua formação nesta área profissional?

R: Sou terapeuta da fala e tenho especialização em desenvolvimento e perturbações da linguagem na criança e também em motricidade aerofacial.

Qual o seu percurso profissional?

R: Sempre pensei que ia trabalhar com adultos mas depois percebi que gostava mais de trabalhar com crianças então especializei-me nisso e atualmente trabalho só com crianças.

Na sua opinião, como é que a leitura pode contribuir para o desenvolvimento da fala e linguagem nas crianças?

R: Em muitas coisas, através dos livros nós vamos trabalhar todos os domínios da linguagem, quer seja o aumento de vocabulário, conhecimento de novas palavras, construção frásica, a nível da pragmática eles conseguem aprender muitas coisas, tirar muitas conclusões e fazer inferências, ou seja, através dos livros eles conseguem fazer aprendizagens depois para a vida real. É importante, os livros não só, eles ouvirem para trabalhar memória... há uma serie de coisas que podemos trabalhar nos livros que os livros têm, têm a parte verbal, têm a parte das imagens onde podemos trabalhar memória auditiva, podemos trabalhar memória visual, uma serie de áreas que podem ser trabalhadas pronto.

Quais são os principais benefícios da leitura precoce para a criança?

R:É importante a leitura dos livros mas também é muito importante que eles tenham capacidade de agarrar no livro e serem capazes de recontar a história, as vezes até é mais importante fazerem isso do que estarem sempre a ouvir histórias, porque nas escolas acontece muito a hora do conto mas depois esquecem-se um bocadinho de dar o livro a criança e dizer “olha agora vais ser tu a contar”, à maneira deles claro, não vão conseguir ler mas vão conseguir ir buscar toda a informação que reteram.

De que forma os livros ajudam na aquisição de vocabulário, pronúncia e estruturas gramaticais?

R: A pronuncia depende da pessoa que está a ler o livro, a nível de vocabulário ajuda, não é?! Porque está lá o vocabulário e eles vão aprendendo, há muitas crianças que muitas vezes estamos a ler livros e eles não sabem o significado de algumas palavras, mas depois como tem o contexto eles conseguem perceber o significado, pronto e depois a construção frásica porque os livros têm uma construção frásica adequada, por isso se eles tiverem em contacto com frases gramaticais complexas com mais frequência, e isso é possível através dos livros, eles depois também no dia a dia deles vão conseguir reproduzir essas frases com mais frequência e com mais facilidade.

Como é que o terapeuta da fala pode utilizar os livros nas suas sessões terapêuticas?

R: Eu neste momento, aqui com crianças mais pequeninas não estou a usar propriamente livros mas uso muito imagens para eles organizarem pela ordem temporal lógica e depois conseguirem descrever noutros contextos, com crianças mais velhas já utilizo mais o livro e lá esta o livro pode ser utilizado apenas para usar as imagens para eles conseguirem descrever e elaborar frases adequadas, mas também pode ser utilizado para trabalhar o vocabulário através das imagens e através daquilo que eles ouvem, é um bocadinho o que referi anteriormente.

Quais são os tipos de livros mais indicados para trabalhar com crianças que apresentam dificuldades na fala? Quais as suas características?

R: Podem ser todos, a nível do 1ºCiclo por vezes há uns livros mais específicos mas não é propriamente para a fala mas também pode ser, são livros que estão a incidir sempre numa letra e portanto nos mesmos sons, esses livros podem ser bons, agora com crianças que ainda não sabem ler nem escrever qualquer livro pode ser utilizado, depois o que nós fazemos é pensar “ok esta criança tem problemas a nível da articulação do som “se” então vou tirar do texto palavras que tenham esse som que eu quero trabalhar a articulação dessas palavras ou então vou tentar procurar através das imagens e vou sempre puxando as dificuldades dela para que livro”.

Como o terapeuta pode orientar os pais na escolha de livros para as crianças em idade pré-escolar?

R: Normalmente, eu indico alguns livros especificamente para as situações, mas eu uso muito recurso a material digital que eu já tenho, lá está, elaborado para aquela dificuldade específica, ou para aumentar o vocabulário porque cada dificuldade é uma dificuldade. Só o facto de os pais terem o hábito de pegar no livro e contar uma história e dar liberdade à criança para ser a criança a contar a história à tua maneira e depois não só deixar a criança contar mas ir dando algum suporte, por exemplo a criança está com dificuldade em verbalizar uma palavra, vamos ajudá-la a fazer divisão silábica para ela conseguir articular corretamente, ou a criança ta a construir uma frase que não está muito bem elaborada ou que falta ali coisas muito importantes a nível da construção frásica então o pai tem de dar o feedback correto ou expandir a frase ou fazer perguntas à criança, imagina que uma criança está a contar uma história e diz por exemplo “ Está a dar o presente” nós vamos dizer “quem é que esta a dar o presente?”, “para quem é o presente?” pronto e através de algumas questões ir ajudando a criança a expandir a construção dela.

Existem técnicas específicas que o terapeuta da fala utiliza durante a leitura com as crianças?

R:Depende, existem algumas técnicas que podem ser utilizadas para aumentar a velocidade ou então para as questões de correção de presório, por exemplo há crianças

que estão a ler e que não respeitam minimamente a pontuação e então é um texto corrido sem pausas, pronto e se calhar o que nós ajudamos é a trabalhar o texto, às vezes nos textos claro que já está a pontuação e eles não conseguem respeitar e acabam por fazer esse texto sonoro corrido e depois há outros textos que lá está têm as vírgulas mas necessitavam ainda de mais pausa então vamos ajudar a criança a identificar os sítios onde podemos por mais pausas, por exemplo.

Como pode a leitura ajudar crianças com dificuldades específicas de fala, como por exemplo a gaguez?

R: De certa forma, a leitura é importante porque a leitura... o que acontece muitas vezes nas crianças com gaguez é que elas estão a ler em publico têm mais dificuldades e vão gaguejar mais... na gaguez as crianças prolongam a sílaba inicial por exemplo e a leitura pode ajudar nessa estratégia, mas que pode ser utilizada na oralidade porque de certa forma as crianças que têm difluência na leitura normalmente têm mais dificuldade.

Existem livros ou recursos específicos que podem ser recomendados para ajudar na superação de desafios específicos da fala?

R: Pode haver, mas isso depende de criança para criança, é muito subjetivo, posso agarrar num livro só de imagens para trabalhar uma criança e o seu vocabulário, posso agarrar num livro mais específico para um som para trabalhar uma dificuldade que uma criança tenha naquele som. Ou posso pegar num livro a nível da leitura e da escrita para trabalhar aquele grafema ou aquele som, por isso isto é um pouco subjetivo.

Que papel as escolas devem desempenhar na promoção da leitura para o desenvolvimento da fala?

R: É dar oportunidade a todas as crianças de poderem estar em contacto com livros e não só estar em contacto com os livros, mas aprender e saber como explorar os livros, porque há crianças que adoram logo livros outras nem por isso e há muitas crianças que agarram nos livros folheiam rápido e já está, não fazem nem questões nem nenhuma produção associada a esse livro e a escola o que pode fazer é isso é dar o gosto às crianças e aprender a trabalhar os livros.

Quais são as vantagens de haver leitura em grupo no desenvolvimento da fala das crianças?

R: A meu ver é igual a ser a história só para a criança, o que acontece é que depois as crianças também aprendem a parte de estarem mais sossegados, ou de estarem mais atentos porque por exemplo se eu for ler aqui uma história para uma criança vai ser completamente diferente de uma história lida na sala, a criança na sala vai ter de ter muito mais capacidade de estar atenta e abstrair-se mais de outras coisas que possam estar a

acontecer do que se fosse sozinho e depois todas as outras vantagens que já referi anteriormente.

Quais são os resultados que observa ao longo do tempo em crianças que têm uma rotina regular de leitura?

R: Depende das crianças, têm de ser crianças que são incentivadas a estar em contacto com os livros sem ser obrigadas, porque depois há crianças que têm as suas dificuldades e acaba por ser um contacto forçado o que faz com que seja um momento mais desagradável em vez de agradável. Tenho algumas crianças que mesmo com muitas dificuldades até a nível de dislexia, desde sempre os pais incentivaram a ler mas criaram ali momento de “OK agora a seguir és tu que lês” e onde a criança é que escolhe tornando-se um momento prazeroso e de facto através da leitura e mesmo inicialmente com muitas dificuldades começaram a ter resultados e a meu ver mais rápidos por causa da questão dos livros.

Como pode a leitura ser incorporada no tratamento terapêutico a longo prazo para promover mudanças efetivas na fala?

R: Normalmente crianças com dificuldades na leitura e na escrita quando vão para a terapia da fala têm de ter apoio e ir introduzindo isso aos poucos, começar a trabalhar palavras depois a descrição das imagens, frases e depois introduzir os livros, aqueles livros mais complexos, mas de certa forma a maioria das crianças que têm estas dificuldades são muito pouco recetivas a parte da leitura. Lá está, tem de haver sempre uma ponte com o trabalho em casa porque se são crianças que em casa têm dificuldades e recusam em fazer os trabalhos ou ler livros depois na terapia as crianças até fazem, mas não é a mesma coisa, tem de ser algo prazeroso.

ANEXO N- ENTREVISTA À
TERAPEUTA 2

| ' ' | | ' ' |

Entrevista terapeuta 2

Qual a sua formação nesta área profissional?

R: Licenciatura.

Qual o seu percurso profissional?

R: Durante algum tempo estive a tentar arranjar trabalho, até que consegui um projeto em algumas juntas de freguesia onde desenvolvi um projeto na junta de freguesia dos olivais dar resposta às crianças sinalizadas pelos educadores, coordenadores, etc. Após 5 anos despedi-me e depois tive um contacto para estar num CRIE onde trabalhei durante 1 ano. Atualmente estou a trabalhar para uma empresa, à cerca de 4 anos e trabalho particularmente. Trabalho só com crianças tendo crianças de pré-escolar e primeiro ciclo, algumas de 5º ano.

Na sua opinião, como é que a leitura pode contribuir para o desenvolvimento da fala e linguagem nas crianças?

R: Através da leitura estamos a trabalhar conhecimento em termos de aquisição do vocabulário como estás a trabalhar a compreensão leitora.

Quais são os principais benefícios da leitura precoce para a criança?

R: É um pouco na área referida anteriormente, novo vocabulário, ajuda no desenvolvimento da imaginação da criança porque quanto mais histórias ela ouvir mais coisas irá pensar e sonhar, portanto é dar vocabulário à criança. Eu costumo dizer aos pais desenvolver linguagem é fácilimo é ir no carro e dizer “aquele prédio é amarelo”, “o sinal tá vermelho”, “vamos na estrada tal”, e a leitura quanto mais “bolo” se dá a criança, quanto mais palavras ou frases tu disseres mais o cérebro vai absorvendo isso e mais leque de vocabulário a criança vai ter.

De que forma os livros ajudam na aquisição de vocabulário, pronúncia e estruturas gramaticais?

R: Como é logico temos de fazer uma seleção do que estamos a ler, não é?! Porque se formos ler ou ver vídeos em brasileiro, a criança como é obvio vai ficar e vai aprender e o que está a ser estimulado é a língua brasileira, portanto em termos de vocabulário não vai ter o português correto, não é?! Eles usam os termos deles, o brasileiro é o chamado regionalismo, é como ir ao norte e ouvir “Baca” em vez de “vaca” na cabeça da criança vai ser “Baca”, portanto como é obvio a escolha dos livros é importante, no entanto há livros também muito básicos e que na verdade estimula-se na mesma linguagem e a criança adquire vocabulário por isso é que há livros para umas idades e livros para outras, há coisas que são mais difíceis que outras, por isso é que há idades nos livros. Mas lá esta, faz parte a construção frásica porque se ouvirmos “eu quero água” a criança mais facilmente vai dizer “eu quero água” do que apenas “água”. Portanto, se os livros forem livros que em termos de construção frásica também sejam livros compostos não precisam

de ser livros muito complexos, podem ser frases simples porque a criança como é lógico, no seu discurso, vai ter um discurso mais adequado do que outro tipo de livro.

Como é que o terapeuta da fala pode utilizar os livros nas suas sessões terapêuticas?

R: No jardim de infância, as crianças não leem por isso sou eu que leio as histórias e depois depende das patologias, por exemplo com os autistas varia, não é bem assim, mas com as crianças ditas “normais” eu leio a história e muitas das vezes faço perguntas sobre a história. Fora isso peço também para serem eles a contar a história através de observação das imagens, aos autistas é um bocadinho mais difícil porque eles têm muita dificuldade, a maior parte deles, a responder a perguntas então tem de ser através do apontar “o que é isto”, “o que é aquilo” trabalhando muito vocabulário e compreensão leitora, a construção frásica por exemplo, coisas mais básicas.

Quais são os tipos de livros mais indicados para trabalhar com crianças que apresentam dificuldades na fala? Quais as suas características?

R: Qualquer livro, não existem livros específicos para... claro que depois se observa as histórias, mas eu posso dizer que até tenho livros comprados em chineses e supermercados, coisas muito básicas que trabalho neles, portanto eu acho que todos os livros de língua portuguesa... claro que depois falamos das idades, falamos de idades em que tudo é muito básico, portanto também não posso estar a ler livros muito complexos. Há todo o tipo de livros, eu utilizo livros com números e imagens, eu tenho livros com cores ou de histórias, existem muitos livros como sabes.

Como o terapeuta pode orientar os pais na escolha de livros para as crianças em idade pré-escolar?

R: Depende das idades, eu posso dizer que quando tenho crianças muito agitadas ou mesmo diagnosticadas com hiperatividade aconselho-lhes muitas vezes o wally, o livro do wally ok?! Que ajuda ali na concentração deles, mas depois é assim... Eu não tenho livros que te diga assim “olha compra estes ou aqueles”, o que eu digo é “comprem livros, livros em português comprem” sejam eles quais forem não sou muito exigente nisso. Tomara nós que os pais se sentem a contar uma história... se ainda vamos exigir comprar livros...

Existem técnicas específicas que o terapeuta da fala utiliza durante a leitura com as crianças?

R: Basicamente respeitar a pontuação, ler de uma forma pausada e basicamente acho que é por aí, acho que é isso.

Como pode a leitura ajudar crianças com dificuldades específicas de fala, como por exemplo a gaguez?

R: Então, a gaguez acaba por ser uma insegurança em expressar o que se sente, quanto mais ansiosas as crianças estão e isso acontece em pré-escolar, crianças que por exemplo

não falavam e começaram a falar de repente e começam a expor o que sentem há uma tendência de gaguejar e depois aquilo com o tempo passa, na maior parte e depois há as crianças que são tipicamente gogos pronto, com algumas estratégias como é obvio vão conseguir não ser. A leitura, acaba por ajudar nesta parte da confiança, de nos dar vocabulário e sendo uma leitura corrente, e sendo o cantar uma canção por exemplo faz com que não haja tanto um gaguejar porque não há um pensamento no momento em que se vai dizer algo, ok?! Depois há aqueles gaguejares profundos que quando apanham certas letras, há uma tendência de gaguejarem... como os “is” como os “des”...

[Existem livros ou recursos específicos que podem ser recomendados para ajudar na superação de desafios específicos da fala?](#)

R: Existe muita coisa, até se fores à internet já há livros que falam até sobre o que é o que o terapeuta da fala faz, agora também não consigo dizer porque não tenho conhecimento disso... e por exemplo “olha este livro serve para isto”, mas com certeza na internet fazes uma pesquisa ou até mesmo de terapeutas da fala que têm sites e coisas do género que explicam na verdade como é que se faz certas coisas mas também não acredito que hajam livros específicos se não os técnicos não trabalhavam.

[Que papel as escolas devem desempenhar na promoção da leitura para o desenvolvimento da fala?](#)

R: Todas as escolas têm biblioteca e algumas delas têm uma professora que vai às escolas em determinados dias e horas à biblioteca, essa professora por vezes promove atividades na biblioteca em cada turma seja jardim de infância ou primeiro ciclo, vai a biblioteca ouvir a história e depois os professores e educadores trabalham sobre essa historia as vezes. Existem crianças que vão a biblioteca buscar o seu livro para ler em casa, na semana seguinte vão a biblioteca devolver o livro, isso acontece nas escolas... todas as escolas têm uma biblioteca organizada com zonas de livros sobre isto, livros sobre aquilo, todas têm...

[Quais são as vantagens de haver leitura em grupo no desenvolvimento da fala das crianças?](#)

R: Leitura em grupo ou leitura individual, acho que é a mesma coisa sinceramente, a única coisa que pode interferir é na atenção das crianças porque estando sozinhas se calhar conseguem estar mais concentrados do que em grupo, ok?! Agora ler um livro, ver um filme, o que seja... tudo é bom, tudo é aquisição de vocabulário, tudo é ouvir como se fala, portanto claro que sim.

[Quais são os resultados que observa ao longo do tempo em crianças que têm uma rotina regular de leitura?](#)

R: São crianças que cognitivamente são muito melhores, agora não só a leitura mas as vivencias que as crianças têm também faz delas crianças mais inteligentes, quando não há leitura, quando não há conversa em casa, quando não há vivencias... quando refiro

vivências é ir ao parque, ir ao supermercado, por exemplo, ir a casa da avó, ir passear, só ir, só sair, só jogar um puzzle, o que seja, vivências, memórias, não é o contar o fim de semana, há imensas crianças que contam e outras não têm nada para contar, esses que não têm nada para contar são aqueles que cognitivamente não são tão bons como os outros e isso é básico de entender, que quem tem mais conhecimento de coisas, como é óbvio vai pensar de uma forma mais elaborada. Portanto na leitura, quanto mais livros se ouve mais há poder de imaginação, mais vocabulário há no cérebro, isto é básico. A leitura todos os dias ajuda a dormir melhor por exemplo, ajuda na parte crítica, por exemplo uma criança conseguir justificar-se, pensar sobre algo, isso ajuda muito... Eu sei que há muitos terapeutas da fala que usam livros, eu não uso tanto, uso muitos materiais desde jogos bonecos, uma série de coisas e quando eu acho que faz sentido e sinto que a criança precisa utilizo, mas nem sempre utilizo, não é obrigatório...o vocabulário pode ser trabalhado através de imagens, cartões, jogos e aprende-se muito vocabulário.

[Como pode a leitura ser incorporada no tratamento terapêutico a longo prazo para promover mudanças efetivas na fala?](#)

R: Então a leitura acaba por ajudar na articulação correta das palavras, se eu ler todas as letras que estão lá eu vou também na verdade articular melhor os sons, quando eu não digo bem os sons... eu até costumo dizer quando tenho meninos que têm articulações na fala lerem em voz alta, para a palavra ficar e para muitas das vezes eles detetarem o erro porque eu estou a ler “luva”, mas se eu disser “uva” não é a mesma coisa e eu deteto o erro. Por isso, claro que sim, a leitura é muito importante e ajuda muito em muita coisa, muita coisa mesmo.

[De momento recorda-se de algo mais a acrescentar sobre o assunto?](#)

R: Não.

ANEXO 0-ANÁLISE CATEGORIAL DAS
ENTREVISTAS DAS TERAPEUTAS DA
FALA

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Sub-Categoria	Unidade de Registo	Nº de Inferências
Caracterização profissional	Formação académica	Terapeuta da fala com especialização	“Terapeuta da fala (...) especialização em desenvolvimento e perturbações da linguagem na criança e também em motricidade aerofacial”	1
		Licenciatura	“Licenciatura.”	1
	Percurso profissional	Trabalho com crianças	“Trabalho só com crianças tendo crianças de pré-escolar e primeiro ciclo, algumas de 5º ano.” “(...) atualmente trabalho só com crianças.”	2
Leitura	Livros	Aquisição de vocabulário	“(...) através dos livros nós vamos trabalhar todos os domínios da linguagem, quer seja o aumento de vocabulário, conhecimento de novas palavras, construção frásica, a nível da pragmática eles conseguem aprender muitas coisas, tirar muitas conclusões e fazer inferências (...)” “(...) estamos a trabalhar conhecimento em termos	2

			de aquisição do vocabulário como estás a trabalhar a compreensão leitora. (...)” “(...)leitura acaba por ajudar na articulação correta das palavras(...)”	
		Aprendizagens	“(...) aprendizagens depois para a vida real.”	1
		Imagens e memória	“(...) têm a parte verbal, têm a parte das imagens onde podemos trabalhar memória auditiva, podemos trabalhar memória visual, uma serie de áreas que podem ser trabalhadas pronto.” “(...) lá esta o livro pode ser utilizado apenas para usar as imagens para eles conseguirem descrever e elaborar frases adequadas (...)” “(...) trabalhar o vocabulário através das imagens (...)”	2
		Imaginação	“(...) ajuda no desenvolvimento da imaginação da criança porque quanto mais	1

			histórias ela ouvir mais coisas irá pensar e sonhar, (...)”	
	Importância	Gaguez	“(...) o que acontece muitas vezes nas crianças com gaguez é que elas estão a ler em publico têm mais dificuldades e vão gaguejar mais (...)” “(...)é obvio a escolha dos livros é importante(...)” “(...)o cantar uma canção por exemplo faz com que não haja tanto um gaguejar(...)”	2
Terapia da fala	Técnicas	Velocidade e correção	“(...) existem algumas técnicas que podem ser utilizadas para aumentar a velocidade (...)” “(...) então para as questões de correção de presório (...)” “(...) vamos ajudar a criança a identificar os sítios onde podemos por mais pausas (...)” “(...)respeitar a pontuação, ler de uma forma pausada(...)”	2

		Imagens e frases	“(...) começar a trabalhar palavras depois a descrição das imagens, frases e depois introduzir os livros, aqueles livros mais complexos,(...)”	1
	Estratégias	Dificuldades	“(...) posso agarrar num livro só de imagens para trabalhar uma criança e o seu vocabulário, (...)” “(...) posso agarrar num livro mais específico para um som para trabalhar uma dificuldade que uma criança tenha naquele som.(...)”	2
		Vocabulário	“(...) se os livros forem livros que em termos de construção frásica também sejam livros compostos não precisam de ser livros muito complexos, podem ser frases simples porque a criança como é logico, no seu discurso, vai ter um discurso mais adequado do que outro tipo de livro.”	1
		Individual ou grupo	“Leitura em grupo ou leitura individual, acho que é a mesma coisa	1

			sinceramente, a única coisa que pode interferir é na atenção das crianças(...)"	
--	--	--	---	--

ANEXO P-GUIÃO DO QUESTIONÁRIO
ÀS FAMILIAS

|' '' | | ''

Questionário de Investigação

Olá Famílias, como sabem o meu nome é Carolina Almeida e estou a estagiar na sala dos vossos filhos até ao dia 24 de janeiro de 2025. A realização do meu estágio tem como objetivo a conclusão do meu Mestrado em Educação Pré-Escolar, como tal é necessário realizar um relatório sobre um tema que me suscite interesse em investigar relativamente aos vossos filhos, ao longo deste tempo tenho vindo a observar o grupo e como tal decidi investigar de que forma os livros causam ou não um impacto favorável no desenvolvimento da fala. Para obter respostas melhores conto com a vossa ajuda para responderem a este breve questionário. Obrigada

Instruções de Preenchimento

Este questionário pode ser preenchido por um dos pais ou por outra pessoa que cuide da criança e conheça bem os seus hábitos de leitura.

Data de nascimento da criança: __/__/__

Data atual: __/__/__

Para responder às questões peço que se baseie no que tem acontecido nos últimos tempos com a sua criança, pode por exemplo basear-se na semana passada.

Nas perguntas de escolha múltipla, coloque uma cruz na coluna mais apropriada:

- **HABITUALMENTE**: se o comportamento descrito ocorre 5 ou mais vezes durante a semana
- **ÀS VEZES**: se o comportamento ocorre 2 a 4 vezes durante a semana
- **RARAMENTE**: se o comportamento ocorre apenas 1 vez durante a semana ou nunca acontece

Perguntas:

1. **Costuma ter hábitos de leitura com a sua criança em casa?**

Sim Não

2. **Se respondeu “Sim” na pergunta anterior, em média, quantos livros lê por dia com a sua criança?**

A) 1 livro B) 2 livros C) 3 livros D) 4 livros E) 5 livros
F) 6 livros

3. Em média, por semana, quanto tempo de leitura pratica com a sua criança:

- A) Menos de 1 Hora B) Cerca de 1 Hora C) Entre 1 a 2 Horas
 D) Entre 2 a 3 Horas E) Entre 3 a 4 Horas F) Mais de 4 Horas

4. Considera importante a leitura no dia a dia da sua criança?

- A) Sim B) Não

5. Considera que existe uma hora ideal para ler?

- A) Sim B) Não

Se sim, qual? _____

6. Atualmente, com que frequência o/a senhor/a ou outra pessoa realiza com a sua criança as seguintes atividades....

	Habitualmente (5 a 7 vezes por semana)	Às vezes (2 a 4 vezes por semana)	Raramente (uma vez ou nunca)
6.1 Ler livros			
6.2 Contar Histórias			
6.3 Cantar canções			
6.4 Brincar com jogos relacionados com o alfabeto			
6.5 Falar sobre os livros que costumam ler juntos			
6.6 Fazer jogos de palavras			
6.7 Escrever letras ou palavras			
6.8 Ler em voz alta			

7. Preencha o quadro consoante a sua perspetiva enquanto pai/mãe.

Aos pais...	Habitualmente (5 a 7 vezes por semana)	Às vezes (2 a 4 vezes por semana)	Raramente (uma vez ou nunca)
7.1 Vai a uma livraria ou a uma biblioteca com a sua criança			

7.2 Incentiva a sua criança a procurar ler um livro			
7.3 Promove hábitos de leitura em casa recorrendo ao digital			
7.4 Promove hábitos de leitura em casa recorrendo a livros físicos			
7.5 Incentiva a sua criança a escolher um livro em vez de um brinquedo			
7.6 Tem hábitos de leitura frequentes com a sua criança antes de dormir			
7.7 Na rua, incentiva a sua criança a observar folhetos, placas, sinais ou outro tipo de publicidade			
7.8 Costuma oferecer livros a sua criança em vez de brinquedos			

8. Considera que os livros contribuem para o desenvolvimento da linguagem?

Sim **Não**

Se sim, Porquê? _____

Obrigada pela sua participação!

ANEXO Q-PROTOCOLO DE
CONSENTIMENTO INFORMADO ÀS
FAMILIAS

| " " | | " "

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE IMAGENS DAS CRIANÇAS

Eu, Ana Carolina Dinis Almeida, aluna do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a realizar a Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada - Módulo II (Estágio) na Obra Social Paulo VI de 2 de Outubro de 2024 a 24 de janeiro de 2025.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que possa realizar registos fotográficos e/ou de vídeo do/da seu/sua educando/a, para fins académicos, nomeadamente para integrar no Relatório de Estágio.

Comprometo-me a proteger a privacidade do/a seu/sua educando/a, não exibindo o seu rosto em qualquer circunstância. Se considerar necessário, o presente consentimento poderá ser retirado, a qualquer momento, sem comprometer a participação da criança nas atividades desenvolvidas. |

Estando disponível para os esclarecimentos necessários, solicito, por favor, que assine o presente consentimento como forma de declarar a sua autorização.

Autorizo

Não autorizo

Nome do/a educando/a: _____

Assinatura do/a encarregado/a de educação: _____