

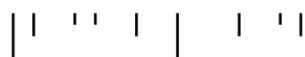


Infância e literatura: o que dizem as crianças

Cristiana Loureiro

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

2020-2021



Infância e literatura: o que dizem as crianças

Cristiana Loureiro

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-escolar
Orientadora: Leonor Toledo

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

*Livros dão alma ao universo,
asas para a mente,
voo para a imaginação
e vida a tudo.*

(Platão)

AGRADECIMENTOS

Não poderia terminar este percurso na Escola Superior de Educação de Lisboa sem antes agradecer a todos aqueles que estiveram ao meu lado e me apoiaram nesta caminhada, permitindo que este sonho se tornasse realidade. O meu **“muito obrigada”**...

A toda a **minha família**, por ser o meu pilar, apoiar-me, acreditar sempre em mim, compreender as minhas ausências e ansiedades, aconselhar-me, motivar-me quando estava mais cansada, alegrar-me e ter a sorte de, mesmo tendo muita família longe, a sentir tão perto.

Aos **meus pais**, por serem quem são, por me terem proporcionado a oportunidade de seguir o meu sonho, por me acompanharem, por me felicitarem por todas as conquistas, por fazerem o melhor que sabem para me educarem, por me darem *colo*. A ti **mãe**, por compreenderes as noites mal dormidas, por perguntares sempre *“Não achas que já chega?”* antes de te ires deitar, por te disponibilizares para me ajudar, questionando *“Há alguma coisa que eu posso fazer para te ajudar?”*, pela ajuda nos trabalhos manuais, por me escutares sempre que precisava de conversar e por leres todos os trabalhos que te pedi antes de os entregar. A ti **pai**, por me ajudares a descomplicar algumas situações, pelas nossas chamadas, por compreenderes quando naquele dia não conseguia ligar ou quando passava as férias ao computador, por me levares à acupuntura, sabendo que sou como tu, por me disponibilizares as tuas sessões de *quine*, pelas nossas férias de verão que me ajudaram sempre a repor as energias.

Aos meus **avós**, por me terem ajudado a criar e por serem os meus segundos pais. A ti **avó Antónia**, por estares sempre disponível para fazer todos os favores à tua *“primeira neta”*, pelo carinho, por todos os doces e fruta que me trouxeste para me incentivar nos estudos, por estares sempre preocupada comigo. A ti **avô Quim**, pelas tuas brincadeiras e piadas, pelos teus abraços fortes, por todas as vezes que me levaste ou trouxeste de algum lado. A ti **avó Gaby**, pela tua mensagem de *‘bom dia’* todos os dias, por todas as mensagens ao dia 1 de cada mês, pelas tuas palavras de esperança e boas energias, pelo teu carinho, por me ajudares a compreender que nada é por acaso e que tudo tem um motivo.

Aos meus **tios**, por acompanharem o meu percurso e me ajudarem a crescer. A ti **tia e madrinha Carla**, por leres todos os trabalhos que te pedi antes de os entregar,

por aceites e alinhares nos meus pedidos exigentes de trabalhos manuais, pela tua paciência e perfeccionismo, por vires para minha casa ajudar nos recortes e colagens quando andava de volta disso, por ligares a perguntar ‘*Como correu?*’, por testares a minha ansiedade, por me considerares como uma filha, por todas as manias que me passaste, pelas nossas brincadeiras mesmo nos lugares mais improváveis. A ti **tia Magda**, pelo teu carinho, empatia, doçura, alegria contagiante, por me fazeres acreditar que tudo é possível, basta acreditarmos e lutarmos, por me ajudares a compreender que nada é por acaso e que tudo tem um motivo, pelas nossas parvoíces e brincadeiras quando estamos juntas, por me considerares como uma filha, por querer ser como tu ‘*quando for grande*’.

Às minhas **irmãs, Erika e Íris**, e aos meus **primos, Gui e Kiko**, por tornarem os meus dias mais bonitos e alegres, pelas vossas brincadeiras, por serem os melhores a conseguirem que eu fizesse uma pausa nos estudos, por serem tão importantes para mim, pelo carinho que me dão. A ti **João**, pelos passeios que me ajudaram a recarregar as energias, por compreenderes a minha falta de disponibilidade às vezes, por estares sempre disponível para me ajudares, pelos teus desenhos, por compreenderes o interesse que tenho pelos recursos da minha área, pelas gargalhadas, pelo carinho.

À minha **madrasta Carla** e ao meu **padrasto Miguel**, pela importância que cada um tem, por fazerem parte da minha vida, por acreditarem sempre em mim, pela vossa ajuda. Aos **avós de coração, Bina e Zeca**, por perguntarem todos os dias por mim, por acreditarem sempre em mim, achando que sou a melhor aluna que conhecem e por todo o carinho.

Aos meus **amigos**, por compreenderem as minhas ausências e por me apoiarem. Em especial, a ti **Margarida**, por seres a melhor amiga que alguém pode ter, por estares presente incondicionalmente, por todas as chamadas e mensagens, por me fazeres sempre acreditar que era capaz, por todas as gargalhadas, pelas idas ao Colombo, pelas férias, pelo lugar que ocupas na minha vida. A ti **Filipa**, por seres minha amiga, pelas idas à praia, pelos lanches, pelas mensagens e chamadas, por perdermos o carro no estacionamento do centro comercial, pelos prints que me mandas, por valorizares as minhas poucas palavras em inglês, por me apoiares.

A **todas as crianças** com as quais me cruzei durante a PPS, por me ensinarem e me fazerem crescer todos os dias, pelos sorrisos, pelos mimos, pelos momentos individualizados, pelas brincadeiras, por me fazerem acreditar que tudo é possível e que ainda podemos mudar o mundo para melhor, por todos os desafios que me colocaram.

Mas, também, às **respetivas famílias**, pelo carinho, por serem tão presentes, por confiarem em mim, por valorizarem a relação que estabeleci com as crianças, por todas as vossas palavras.

A todas as **organizações socioeducativas e equipas** por me receberem, por tão bem me acolheram, por fazerem sempre parte do meu percurso e por contribuírem para a definição da profissional que ambiciono ser. Em especial à **Fátima**, por me ter ensinado tanto, pelas nossas conversas, reflexões e partilhas, por continuar a estar tão presente na minha vida, por me desafiar, por ser um modelo de referência, por me ter dado a oportunidade de colaborarmos juntas.

A todas as **colegas da ESELx**, por, de alguma forma, terem cruzado o meu caminho, pelas vivências, partilhas, aprendizagens conjuntas, conversas, reflexões, dúvidas, angústias e vitórias.

A todos os **professores da ESELx**, pelo que me ensinaram, pelas suas partilhas, pelas reflexões que possibilitaram, pela disponibilidade. Em especial, às minhas orientadoras da PPS, a **professora Sónia** e a **professora Leonor Toledo**, pela dedicação, disponibilidade, partilhas, por me abrirem horizontes, por me desafiarem a refletir e a questionar-me em relação a tudo, pelos incentivos, pelas sugestões de melhoria.

Por fim, a todos aqueles que se cruzaram comigo e que, de alguma forma, marcaram o meu percurso.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada – Módulo II, que exige uma análise reflexiva da minha intervenção pedagógica na valência de jardim-de-infância, numa organização socioeducativa da rede privada. Mais precisamente numa sala de vinte e quatro crianças, sendo treze do sexo feminino e onze do sexo masculino, com faixa etária entre os três e os seis anos.

Assim sendo, este documento contempla uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; uma análise reflexiva da ação, tendo por base as intencionalidades definidas e o processo de intervenção; um capítulo alusivo à investigação que me propus a realizar; a construção da profissionalidade docente enquanto educadora de infância e, por fim, as considerações finais.

No que concerne à investigação, é de referir que o objetivo da mesma consiste em compreender o modo como as crianças em idade pré-escolar se relacionam com a literatura. Assim sendo, conduzi a minha investigação segundo as diretrizes da metodologia do estudo de caso e esta teve por base uma abordagem de natureza qualitativa. As técnicas selecionadas dizem respeito à observação participante, recursos audiovisuais (fotografia, vídeo e áudio), entrevistas e sessões realizadas com as crianças, em pequenos grupos. Já os instrumentos consistem nos registos de observação, nas anotações relativas às conversas informais com as crianças, a equipa de sala e as famílias. Importa mencionar que os participantes desta investigação são vinte e três crianças que compõem o grupo, mas também estará incluída a participação da educadora, da auxiliar de ação educativa e das famílias.

Por fim, através da análise e discussão dos dados foi possível constatar que o gosto e as partilhas das crianças relativamente à literatura estão associados à leitura enquanto experiência, destacando-se o meio familiar como principal contexto em que lhes contam histórias. A literatura esteve presente nas relações e interações estabelecidas pelas crianças, nas suas brincadeiras, recorreram à mesma para fazerem associações com a realidade vivida e contruíram as suas narrativas indo ao encontro da forma como o adulto o tinha feito. Contudo, em algumas situações, as crianças inferiorizaram-se enquanto contadoras de histórias face ao adulto por não saberem ler.

Palavras-chave: Jardim-de-infância; Literatura; Crianças; Responsividade; Profissionalidade docente.

ABSTRACT

The present report is part of the Supervised Professional Practice curricular unit - Module II, which requires a reflective analysis of my pedagogical intervention in the kindergarten environment, in a private socio-educational organization. More precisely, in a room of twenty-four children, thirteen of whom are female and eleven of whom are male, aged between three and six years.

Therefore, this document contemplates a reflexive characterization of the socio-educational context; a reflexive analysis of the action, based on the defined intentions and the intervention process; a chapter alluding to the research that I set out to develop; the construction of teaching professionalism as a kindergarten teacher and, finally, the final considerations.

With regard to research, it should be noted that the objective of the research is to understand the way in which children of pre-school age relate to the literature. Therefore, I conducted my investigation according to the guidelines of the case study methodology and it was based on a qualitative approach. The selected techniques concern participant observation, audiovisual resources (photography, video and audio), interviews and sessions with children, in small groups. The instruments, on the other hand, consist of observation records, notes relating to informal conversations with the children, the classroom team and the families. It's important to mention that the participants in this investigation are twenty-three children who make up the group, but the participation of the educator, the educational assistant and the families will also be included.

Finally, through data analysis and discussion it was possible to verify that the children's liking and sharing of literature are associated with reading as an experience, with the family environment standing out as the main context in which they are told stories. Literature was present in the relationships and interactions established by the children, in their games, they used it to make associations with the reality they lived and built their narratives following the way the adult had done. However, in some situations, the children inferiorized themselves as storytellers in comparison to the adult for not being able to read.

Key words: Kindergarten; Literature; Kids; Responsiveness; Teaching professionalism.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo	4
2.1. Caracterização do meio envolvente	5
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo	5
2.3. Caracterização da equipa educativa	8
2.4. Caracterização do ambiente educativo	10
2.5. Caracterização das crianças.....	16
2.6. Caracterização das famílias.....	18
3. Análise Reflexiva da intervenção em JI	20
3.1. Intenções para a ação	21
3.2. Avaliação global da concretização das intenções identificadas.....	24
3.3. Processo de intervenção da PPS	28
4. Investigação em JI.....	30
4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática	31
4.2. Revisão da literatura.....	31
4.2.1. Definição de Literatura para a infância.....	31
4.2.2. Importância da Literatura na infância	32
4.2.3. Definição de álbum infantil e critérios de seleção	34
4.2.4. Hora do conto e utilização de recursos	35
4.2.5. Papel dos intervenientes	36
4.3. Roteiro metodológico e ético	38
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	42
4.4.1. “Gosto de ver as imagens, de ler para dentro (...) de ouvir e de conseguir pensar numas coisas que estão na história.” (F.B., 5 anos) – A criança e o gosto pela literatura	42

4.4.2.	“À noite, a minha mãe lê um livro e eu adormeço com um peluche.” (E.P., 4 anos) – Criança enquanto ouvinte de histórias em contexto familiar e escolar..	45
4.4.3.	“Eu só consigo contar histórias se eu inventar.” (H.R., 3 anos) – A criança enquanto autora, leitora e contadora de histórias	51
4.4.4.	“Os livros não são todos este, há outros.” (F.B., 5 anos) – A perspetiva da criança relativamente ao livro	57
4.4.5.	Conclusões do estudo	60
5.	Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto.....	61
6.	Considerações finais	65
	Referências	67
	Anexos	76
	Anexo A. Tabela da agenda semanal e organização temporal	77
	Anexo B. Guião da entrevista realizada à educadora e respostas dadas à mesma	80
	Anexo C. Planta da sala e fotografias.....	89
	Anexo D. Dados das crianças e das respetivas famílias	96
	Anexo E. Consentimento informado, portefólio e avaliação aprofundada de uma criança.....	105
	Anexo F. Carta de apresentação e de despedida para as famílias e equipa.....	140
	Anexo G. Protocolo de consentimento informado da prática e da investigação	145
	Anexo H. Entrevista semiestruturada realizada às crianças e respostas.....	150
	Anexo I. Planificação das sessões referentes à investigação e dados recolhidos.....	158
	Anexo J. Roteiro ético na investigação e roteiro ético profissional	184

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Árvore categorial de análise de dados	41
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância

JI Jardim-de-infância

MEM Movimento Escola Moderna

PE Projeto Educativo

PPS Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O relatório que se segue foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada – Módulo II (PPS II), do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este traduz-se numa análise reflexiva e avaliativa da minha intervenção pedagógica na valência de jardim-de-infância, numa organização socioeducativa da rede privada. Mais precisamente numa sala composta por vinte e quatro crianças, treze do sexo feminino e onze do sexo masculino, com faixa etária compreendida entre os três e os seis anos. Sendo de destacar que, para além da participação das crianças, também foi promovida a participação e envolvimento das famílias, da equipa e da comunidade.

Posto isto, o relatório em causa organiza-se em seis capítulos que serão explicitados em seguida.

O segundo capítulo, referente à **caracterização reflexiva do contexto socioeducativo**, comporta a caracterização do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa, do ambiente educativo, ao nível do tempo e espaços, das crianças e das respetivas famílias. Para a concretização deste tópico tive em consideração o Projeto Educativo, os Processos Individuais de cada criança, as respostas dadas pela educadora cooperante à entrevista realizada, os registos de observação e as conversas informais com as crianças, a equipa e as famílias.

Tendo por base todos os parâmetros da caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, foi concebido o terceiro capítulo, que diz respeito à **análise reflexiva da intervenção**. Neste encontram-se as intenções delineadas para ação com as crianças, as famílias e a equipa, uma avaliação global da concretização dessas mesmas intenções, o processo da minha intervenção, tendo em conta vários aspetos, como objetivos, estratégias, rotinas, espaços, tempo, materiais e, por último, uma relação entre a análise reflexiva e a problemática selecionada para a investigação.

Segue-se o capítulo referente à **investigação a desenvolver em jardim-de-infância**. Posto isto, no primeiro ponto, é apresentada a forma como a problemática emergiu da prática, sendo ela compreender de que modo as crianças em idade pré-escolar se relacionam com a literatura. No ponto seguinte é realizada uma revisão de literatura, na qual abordo a definição de literatura para a infância, a importância da mesma, a definição de álbum infantil e critérios de seleção, a hora do conto e utilização de recursos e o papel do intervenientes, adulto- família e profissionais e criança contadora de histórias.

Ainda no mesmo capítulo, no terceiro ponto, é apresentado o roteiro metodológico e ético da investigação. A investigação foi conduzida segundo as diretrizes da metodologia do estudo de caso e teve por base uma abordagem de natureza qualitativa. As técnicas selecionadas dizem respeito à observação participante, recursos audiovisuais (fotografia, vídeo e áudio), entrevistas e sessões realizadas com as crianças, em pequenos grupos. Já os instrumentos consistem nos registos de observação e nas anotações relativas às conversas informais com as crianças, a equipa de sala e as famílias. Por fim, importa mencionar que os participantes desta investigação são vinte e três crianças que compõem o grupo, mas também estarão incluídas as sugestões, opiniões e a participação da educadora, da auxiliar de ação educativa e das famílias. No quarto ponto é possível encontrar a apresentação e discussão dos dados relativos à investigação, organizados conforme as categorias que emergiram do campo, nomeadamente: (i) a criança e o gosto pela literatura; (ii) a criança enquanto ouvinte de histórias em contexto familiar e escolar; (iii) a criança enquanto autora, leitora e contadora de histórias; (iv) a perspetiva da criança relativamente ao livro.

Posteriormente, no quinto capítulo, **construção da profissionalidade docente como educadora de infância**, é apresentada uma análise do percurso realizado nos dois módulos da PPS, sendo eles creche e jardim-de-infância, tendo em consideração a dimensão individual e coletiva.

Por fim, no sexto e último capítulo, é possível encontrar as **considerações finais**.

**2. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO**

| ' ' | | ' ' |

O capítulo que se segue diz respeito à caracterização reflexiva do contexto educativo, no qual serão delineados, especificamente, o meio envolvente, o próprio estabelecimento, a equipa, o ambiente educativo, as crianças e as respetivas famílias. Estes elementos relacionam-se através de um sistema dinâmico, no qual todos participam, influenciando e sendo influenciados. O que significa que o conhecimento dos mesmos permitirá ao educador adequar a sua intervenção às características e necessidades das crianças e dos adultos, sem esquecer o meio social e físico envolventes (Silva et al., 2016).

2.1. Caracterização do meio envolvente

Segundo Silva et al. (2016, p.8), “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social”. Nesse sentido, antes de se caracterizar a organização socioeducativa, torna-se imprescindível conhecer-se o meio envolvente.

O estabelecimento em causa localiza-se na freguesia de São Domingos de Benfica, concelho e distrito de Lisboa, sendo de salientar que, nesta freguesia, a população residente corresponde a 31 043 habitantes (INE, 2009-2014).

Relativamente à rua do estabelecimento, é possível mencionar que é bastante movimentada, a nível de tráfego e afluência de pessoas, não existindo muitos espaços de estacionamento, o que dificulta o momento de acolhimento/ saída das crianças. No que diz respeito à área envolvente, esta possui uma área residencial elevada, a oferta de transportes públicos está reduzida a autocarros, existem variadíssimos estabelecimentos de comércio (cafés, papelarias, supermercado, loja de animais, restauração) e a comunidade educativa tem, ainda, ao seu dispor um pequeno parque, constituído por espaços verdes e elementos da natureza, sendo que os dois últimos aspetos mencionados influenciam significativamente a qualidade da prática educativa.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

A forma como o contexto socioeducativo é encarado pelos diversos intervenientes no processo tem impacto nas ações que estes praticam sobre o mesmo (Niza, 2013). Dito isto, torna-se imprescindível considerar estes estabelecimentos como portadores de intencionalidades educativas, que só são possíveis através “de um

processo pedagógico coerente e consistente” e de “um ambiente culturalmente rico e estimulante” (Silva, et al. 2016, p. 8 e 9).

No que diz respeito à história do estabelecimento, este foi fundado em 1968, sendo que, até ao momento, os proprietários e diretores têm sido sempre docentes (Projeto Educativo (PE), 2020). Quanto à dimensão jurídica, este é um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo tem disponíveis as valências de jardim de infância (JI) e 1.º ciclo, tuteladas pelo Ministério da Educação e Ciência, ainda que o estabelecimento tenha autonomia pedagógica (PE, 2020). Relativamente ao modelo curricular assumido pela organização socioeducativa, é possível referir que corresponde ao Modelo Movimento da Escola Moderna (MEM) (PE, 2020).

A equipa educativa é constituída por três pessoas na direção, uma delas na direção pedagógica, uma secretária, três educadoras, quatro auxiliares de pré-escolar, cinco professores de primeiro ciclo, um professor de apoio, uma psicóloga, quatro professores de atividades curriculares, uma auxiliar do primeiro ciclo e seis pessoas de apoio geral (PE, 2020). Para além disso, este estabelecimento educativo é constituído por 68 crianças no JI e 121 crianças no 1.º ciclo, o que equivale a um total de 189 crianças (conversa informal com a equipa educativa).

De modo a ir ao encontro das necessidades das crianças e das suas famílias, a direção proporciona, a todos os elementos da equipa educativa, formação contínua uma vez por mês, na medida em que esta permite um constante aperfeiçoamento da prática educativa e complementa a formação inicial (Pinho et al., 2013).

Esta organização tem como propostas curriculares: música e expressão motora (educação física e dança), dinamizadas por docentes exteriores à equipa de sala diária. No que concerne às restantes áreas da educação de infância, estas estão ao encargo da equipa de sala (observação direta). Além disso, existem, ainda, atividades extracurriculares, nomeadamente, *ballet*, *karaté*, inglês, teatro e natação (PE, 2020; Conversas informais com a educadora e a auxiliar de sala).

Ao nível organizacional, o estabelecimento é composto por um edifício principal, com estrutura de moradia, um pavilhão polivalente, utilizado como refeitório e para propostas curriculares e extracurriculares, e o recreio (PE, 2020, observação direta). O edifício principal está organizado em três pisos. Ao entrar na moradia é possível encontrar a secretaria, as três salas de pré-escolar, uma sala de apoio (repouso, acolhimento e saídas, no caso de estar a chover), e uma casa de banho, adaptada às crianças. Perto da secretaria, existe uma escadaria que dá acesso ao segundo piso, no

qual se encontram três das salas de 1.º ciclo, sendo que uma das salas pertence a uma turma mista, um espaço de centro de recursos, o gabinete da direção, uma casa de banho para os alunos e outra para os adultos. Por fim, no último piso existem as outras duas salas de 1.º ciclo e uma sala de expressão plástica (observação direta; PE, 2020).

O horário do estabelecimento é das 8h00 às 19h00, sendo que as educadoras estão presentes das 9h às 16h. Existem dois portões de acesso à organização, o portão principal e o portão lateral, sendo que, neste momento, devido às adaptações face à COVID-19, o portão principal é para o pessoal docente, não docente, estagiárias e pré-escolar e o portão lateral é para o 1.º ciclo (observação direta; PE, 2020). O horário da secretaria é das 8h30 às 11h45 e das 12h45 às 17h30 (PE, 2020).

De acordo com o PE (2020), uma organização socioeducativa “deve ser um espaço privilegiado de resposta às necessidades, desejos, expectativas dos alunos. Um espaço democrático onde fluí a comunicação, um local de investigação, um centro de cultura e cidadania” (secção “Introdução”). Significa isto que, deve ser um espaço de interação entre todos os intervenientes no processo (crianças, famílias, equipa, comunidade), no qual deve estar presente a cooperação, comunicação, democracia, inclusão, respeito, partilha (PE, 2020).

Tal como já foi referido, este estabelecimento segue o modelo MEM, pelo que existe uma partilha de poder e tomada de decisões entre os adultos e as crianças, uma participação democrática e um enorme respeito pelas características, interesses, opiniões de cada um, traduzindo-se numa efetiva diferenciação pedagógica, indo ao encontro do que é defendido por Niza (2013).

Segundo o PE (2020), nesta organização

O aluno tem (...) um papel ativo, o papel principal na construção e avaliação das suas aprendizagens e está em contínua interacção com o grupo, numa permanente produção e comunicação, o que é fator essencial para o seu crescimento, já que a tomada de consciência do seu percurso, das suas conquistas e fragilidades irá contribuir para a sua estruturação – como aprendiz e como cidadão. Por outro lado, ao favorecer-se uma intervenção consciente na vida da comunidade escolar, desenvolve-se a capacidade de reflexão, o sentido crítico e a responsabilização, o que, por sua vez, irá contribuir para a promoção da sua autonomia. E à medida que a criança se vai tornando mais

autónoma, vai sendo cada vez mais capaz de colaborar, de cooperar e de ser solidário (secção “Posturas ativas e de suporte por parte de todos”).

Deste modo, a organização em causa tem definidos como principais valores a democracia, uma vez que todos os elementos têm direito a participar no processo; a cooperação, acreditando que assim atingimos mais rapidamente os nossos objetivos; estratégias personalizadas, já que todos têm direito à sua individualidade; comunicação e partilha, não esquecendo que todos aprendem com todos e que é assim que nos tornamos mais ricos culturalmente (PE, 2020). O que significa que são tidas em consideração as finalidades formativas do MEM, apresentadas por Niza (2013), sendo estas “a iniciação às práticas democráticas”, “a reinstituição dos valores e das significações sociais” e “a reconstrução cooperada da Cultura” (p. 144).

Através dos valores anteriormente referidos, pretende-se, ao nível pessoal, promover o desenvolvimento “da autoestima; da consciência do seu percurso de aprendizagem; da consciência de si; da solidariedade; do sentido de justiça; do sentido crítico; da autonomia; do sentido de responsabilidade; da perseverança; da capacidade de organização; da capacidade de decisão; da espontaneidade; da criatividade” por parte das crianças (PE, 2020, secção “Uma escola de encontros”). Já ao nível social, privilegia-se que as crianças tenham acesso ao desenvolvimento “da capacidade de intervenção; do respeito pelos outros; da relação com o outro; da cooperação; da capacidade de comunicação” (PE, 2020, secção “Uma escola de encontros”).

2.3. Caracterização da equipa educativa

Diariamente, estão presentes em sala, a educadora de infância e a auxiliar de ação educativa. À terça-feira, num determinado período da manhã (anexo A), acresce a presença do professor de música (A.) e à quarta-feira, também de manhã (anexo A), acresce a presença do professor de educação física (R.) ou de dança (A.) (Registo n.º 1, ocorrência n.º 5; Registo n.º 2, ocorrência n.º 4; Registo n.º 6, ocorrência n.º 3). Estes docentes também incentivam a novas explorações e descobertas e promovem o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Em conversa informal com a equipa de sala e através da entrevista realizada à educadora (2020) recolhi os dados que se seguem. A educadora de infância tem 48 anos, terminou o bacharelato, em 1994, na Escola Superior de Educadores de Infância

Maria Ulrich e, posteriormente, tirou a Licenciatura em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, em 2001 (anexo B). A cooperante tem 25 anos de experiência, 21 deles na organização em causa (anexo B) e é sócia do MEM.

Relativamente à auxiliar de ação educativa, é possível referir que tem 52 anos e que iniciou o curso de animação sociocultural no Instituto de Apoio à Criança, mas não o concluiu. Possui 30 anos de experiência, estando, há 20 anos neste estabelecimento. O seu horário é das 8h00 às 17h15.

A educadora e a auxiliar de ação educativa trabalham juntas há vinte anos nesta organização, sendo que, segundo a educadora, já se conhecem muito bem, trabalham em parceria, complementam-se e juntas vão desconstruindo algumas situações rotineiras, de modo a irem-se adaptando ao grupo e respetivas famílias (anexo B). Mesmo tendo funções e intencionalidades diferentes, ambas regem-se pelos valores da organização e pelos princípios do MEM, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, dando resposta às suas necessidades individuais e envolvendo as famílias nas práticas educativas. Para além disso, demonstram ser uma equipa que tem em consideração valores como a compreensão, o afeto, a comunicação, a confiança nas suas práticas e a cooperação e o respeito nas relações e interações estabelecidas com as crianças, com as famílias e com os restantes adultos (observação direta). Desta forma, importa referir que, segundo Hohmann e Weikart (2003), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130).

Existe, também, trabalho colaborativo e de partilha com os restantes membros da equipa de sala, nomeadamente o professor de música e de dança e o professor de educação física (anexo B). Segundo a educadora, “aquilo que sai da sala vai para as restantes sessões e vice-versa” (anexo B, p. 83), o que demonstra que existe articulação e coerência entre as práticas educativas (Silva et al., 2016).

Quanto à relação equipa-criança, é imprescindível que o adulto procure observar e escutar a criança, respeitá-la, valorizar a sua individualidade, manter expectativas positivas relativamente às suas capacidades e criar um clima caloroso e de empatia (Folque & Bettencourt, 2018). Sendo esta relação estabelecida através de uma comunicação carregada de significado, constituída por linguagem verbal, comunicação emocional, comunicação gestual e toque (Folque & Bettencourt, 2018).

Ao nível da equipa educativa, é de salientar que esta é constituída pelos diversos elementos mencionados no ponto 1.2. e que se verifica um ambiente familiar e cooperante entre os mesmos, permitindo que os profissionais conheçam todas as crianças e que estabeleçam com as mesmas uma relação calorosa e responsiva. Há vinte anos que as educadoras de infância desta organização trabalham juntas, sendo que realizam um trabalho colaborativo e de partilha ao nível do JI, do grupo e de aspetos individuais de cada criança (anexo B). Para além disso, tanto as educadoras, como as auxiliares estão a par das particularidades de cada criança e grupo, uma vez que existem diversos momentos e espaços comuns, sendo, por isso, essencial possuírem estas informações, de modo a agirem em conformidade com as mesmas (anexo B).

Também existe um trabalho conjunto com os docentes do 1.º ciclo, em conselho de docentes, na medida em que planeiam o ano inteiro, apresentam casos, fazem partilhas e realizam avaliações periódicas (anexo B). Segundo Silva et al., 2016:

a partilha, debate e reflexão conjunta entre os elementos da equipa de educadores/as do mesmo estabelecimento educativo/departamento curricular, sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação em que se apoiam, constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas (p. 19).

2.4. Caracterização do ambiente educativo

Organização do tempo

No que diz respeito à organização do tempo educativo, Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) referem que este é composto tanto por momentos de cuidados, como por momentos pedagógicos. A rotina diária e semanal devem ter em consideração o ritmo de cada criança, o seu bem-estar e aprendizagens e deve incluir momentos em pequeno e em grande grupo e tempos individuais (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Para além disso, deve ser previsível, transmitindo segurança e estabilidade às crianças, mas, também, flexível, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades (Silva et al., 2016; Niza, 2013).

No anexo A está representada a organização temporal de referência do grupo em causa e, em seguida, serão explicadas as fases dessa mesma organização, tendo por base as observações realizadas.

O acolhimento diz respeito ao primeiro momento do dia, no qual as crianças são recebidas por uma das auxiliares do JI e ficam a brincar no recreio ou na sala de apoio, se as condições climáticas o exigirem, uma vez que, na organização socioeducativa em causa, quando chove não fazem recreio exterior. Quando a educadora chega, vão para a sala, colocam as cadeiras, que estão em cima da mesa, no lugar, marcam a presença e o tempo, colocam o dia no calendário e contam novidades. Estes mapas são preenchidos pelas crianças responsáveis pelos mesmos na semana em causa, a não ser o mapa de presenças que é preenchido por cada uma individualmente, exceto quando faltam. À segunda-feira, as novidades são registadas pela educadora e, posteriormente, são ilustradas pelas crianças e colocadas na área da escrita e da leitura.

Segue-se o momento do planeamento do dia, realizado em parceria entre a educadora e as crianças, sendo que à segunda-feira, têm o conselho de planeamento, no qual estruturam e organizam toda ou parte da semana.

À exceção de sexta-feira, as manhãs são dedicadas ao trabalho em atividades e projetos, em pequenos grupos ou individualmente, estando algumas crianças a brincar. No período da manhã ocorre, também, a sessão de música (terça-feira) ou de expressão corporal – dança ou educação física (quarta-feira), em grande grupo e dinamizadas por outros docentes, e a apresentação de produções realizadas durante a semana (terça e quinta-feira). Este último momento é dinamizado pela educadora e pelos presidentes da semana e é, também, um momento de elogios às produções das crianças. À sexta-feira, de manhã, é dia de avaliação de produções e de comunicações dos projetos. Todos os dias, a meio da manhã, as crianças lancham e fazem recreio no exterior, na sala ou na sala de apoio, tal como já foi explicado anteriormente.

No final da manhã, o grupo almoça na sala polivalente com as crianças das outras duas salas de JI. A educadora costuma ficar numa das extremidades da mesa grande, eu na outra e a auxiliar na mesa pequena. Uma minoria das crianças traz almoço de casa, num termo, e as restantes almoçam a refeição do estabelecimento, sendo que não participam na elaboração dos pratos. Em seguida, as crianças que fazem repouso vão para a sala de apoio com uma auxiliar de limpeza, mas habitualmente costuma ser com a auxiliar de apoio ao JI (Registo n.º 1; ocorrência n.º 14). As restantes fazem recreio no espaço exterior com as auxiliares das três salas de JI ou na sala, conforme as condições climáticas.

No que diz respeito às tardes, são todas iniciadas com o trabalho em atividades e projetos, em pequenos grupos ou individualmente, estando algumas crianças a

brincar. As crianças que fazem repouso costumam vir para a sala por volta das 14h/14h30 e, neste momento, segue-se a sessão de matemática ou ciências (segunda-feira), livros e leituras (terça-feira), apresentação de produções (quarta-feira) ou conselho de final da semana (sexta-feira). No conselho de final da semana são discutidos os aspetos escritos pelas crianças ou pelos adultos no diário, relativamente àquilo que gostaram, não gostaram, fizeram naquela semana e sugestões de propostas para a semana seguinte.

Embora na agenda semanal surja, em seguida, o recreio, a educadora costuma optar por fazer primeiro, juntamente com as crianças a avaliação do dia, dinamizada por ela e pelos presidentes da semana. Durante esta avaliação conversam sobre o decorrer do dia e preenchem a bola correspondente a cada proposta/ projeto, tendo em conta o seguinte critério: se já terminaram pintam a bola toda, se iniciaram, mas não concluíram pintam meia bola e se não realizaram não pintam a bola.

Por fim, lancham, sendo que, tanto de manhã, como de tarde, são as crianças responsáveis pela distribuição do lanche que o dão aos pares, e fazem recreio até à chegada dos familiares. Importa, ainda, mencionar que a higiene é realizada antes de todas as refeições e sempre que seja necessário, que as crianças vão, autonomamente, à casa de banho sempre que sentem necessidade e que a arrumação das áreas e dos materiais utilizados pelas crianças faz parte da rotina.

A rotina diária e semanal anteriormente apresentada vai ao encontro do que é referido por Niza (2013) e por Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), tendo as devidas adaptações ao grupo em questão. Existe, portanto, o acolhimento; momentos de “partilha de experiências pessoais significativas” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011, p. 74); de planificação, nos quais a criança ouve-se a si própria e aos outros; de desenvolvimento de propostas e projetos, apoiados pelos adultos de sala; de “atividade[s] cultura[is] coletiva[s]” (Niza, 2013, p. 154) – sessão de música, de expressão corporal (dança e educação física), de livros e leituras. Assim como, de brincadeira nas diversas áreas disponíveis na sala e no recreio; de apresentação de produções e “comunicação (de aprendizagens feitas)” (Niza, 2013, p. 154); de “reflexão” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011, p. 72) e “balanço em conselho” (Niza, 2013, p. 154). Para além disso, existem os momentos de refeição, higiene e arrumação.

Perante as observações que realizei e os momentos que vivenciei, gostaria de acrescentar que a rotina deste grupo envolve um ambiente seguro, saudável, caloroso e promotor de desenvolvimento e aprendizagem.

Organização do espaço e dos materiais

A organização do espaço educativo não tem um modelo único e não deve ser estática durante todo o ano letivo, o que significa que os espaços e os materiais devem ser reorganizados, de acordo com as necessidades, capacidades e interesses que as crianças vão apresentando (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011; Silva et al., 2016). O que implica uma permanente reflexão por parte do educador.

O espaço deve estar pensado de forma a fomentar a independência e a autonomia de cada criança, o que passa por deixar que as mesmas partilhem a sua opinião quanto às mudanças que podem ser realizadas. Ao apropriarem-se do espaço, as crianças fazem escolhas sobre os materiais a utilizar e de que forma os utilizar (Silva et al., 2016). Sendo que, também os materiais devem ser escolhidos, atendendo “a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva et al., 2016, p. 26).

Dito isto, a sala é constituída pela área da escrita e da leitura, laboratório de matemática, livros e leitura, biblioteca, expressão corporal e musical, laboratório de ciências, expressão dramática, atelier de artes plásticas, área do faz de conta, área dos jogos (Registo n.º 1, ocorrência n.º 15); Anexo C). Para que as crianças tenham espaço para brincar e explorar, cada área tem um limite máximo de crianças.

Na parede de **expressão corporal e musical** são afixadas canções cantadas pelo grupo durante estas sessões, o registo que fazem das mesmas, a divisão das crianças em três grupos (Registo n.º 6, ocorrência n.º 3) para a sessão de educação física e propostas que surgem destas sessões (por exemplo, como se fazem os cestos).

Segue-se a **área dos jogos**, na qual se encontram vários jogos de encaixe, de organização, jogo do galo, puzzles, dominó, lego e uma mesa na qual podem fazer esses mesmos jogos.

Ao lado é o **laboratório de matemática**, no qual estão disponíveis os cadernos individuais de apoio à matemática e ciências, uma balança de equilíbrio, cartazes com a representação dos números em algarismo, *subitising* e por extenso, uma fita métrica na parede para medirem as alturas, jogos relacionados com esta área (número, contagem, ordenação, organização, figuras geométricas) e dossiês com fichas.

Em seguida, é o **laboratório de ciências**, no qual se encontram as plantas que o grupo cuida, sementes em frascos a germinar, imagens de frutas e sementes, elementos da natureza (folhas, paus), objetos para experiências, sementes, regador,

borrifador, mapa com os meses e as estações do ano, jogo das estações do ano e o mapa do tempo, preenchido pelas crianças de acordo com as representações definidas.

Ao lado do laboratório de ciências, existe uma parede, na qual estão os mapas de registos utilizados pelo grupo e mencionados no ponto anterior relativo à organização do tempo. Dito isto, nesta parede é possível encontrar o mapa de presenças, o calendário, o diário, os meses e estações do ano, os aniversários, as tarefas e a lista de projetos (Registo n.º 1, ocorrência n.º 15; Anexo C), sendo que estes mapas de registo vão ao encontro do que é apresentado por Niza (2013). Importa, ainda, referir que entre esta parede e a área seguinte existe uma porta que dá acesso a outra sala de JI.

A **área da escrita e da leitura** corresponde a uma parede, na qual são expostas as produções das crianças relativamente a este domínio, nomeadamente a ilustração de frases que disseram, sopas de letras, sendo que cada criança tem o seu espaço específico, identificado pelo seu nome. Por vezes, são as crianças que afixam as próprias produções subindo a uma cadeira (Registo n.º 6, ocorrência n.º 12). Esta área é apoiada por um armário, que está completamente ao acesso das crianças, no qual se encontram os cadernos individuais de apoio à escrita, uma máquina de escrever, as etiquetas com as nomes, canetas de acetato, micas, um agrafador, um furador, letras recortadas, letras móveis e os portefólios de cada criança. Parte deste armário também diz respeito à **biblioteca**, na qual os livros estão separados por categorias, tais como livros de casa, poesia, histórias, jornais e revistas e conhecimento do mundo. No chão, junto ao armário, existe um tapete e diversas almofadas, sendo este o espaço onde as crianças se sentam quando estão na biblioteca. Na parede ao lado estão disponíveis os livros elaborados pelas crianças e um ficheiro de palavras alusivas aos tamanhos, também realizado pelo grupo (Registo n.º 6, ocorrência n.º 2).

Na parede ao lado da biblioteca, que diz respeito aos **livros e leituras**, são afixados os registos das crianças relativamente aos livros contados em sala (Registo n.º 7, ocorrência n.º 9), ainda que não estejam ao seu alcance, encontra-se o abecedário em maiúsculas e minúsculas e, por vezes, são também expostas outras produções.

No **atelier de artes plásticas**, as crianças têm um quadro grande onde fazem as pinturas com tintas, por cima desse quadro têm diversos tipos de papéis e materiais, no entanto estes não estão ao seu alcance. Neste espaço existe um balde e um armário com rolos e folhas de vários tipos de papel (papel *kraft*, papel autocolante), os cadernos individuais de apoio aos desenhos, um cesto com jornais e revistas, uma mesa de apoio à modelagem. Para além disso, existe, ainda, um armário com canetas de feltro grossas

e finas, colas batom, plasticina, tesouras, tampas, papéis cortados, bolas feitas com pasta de moldar.

Em frente ao *atelier* de artes plásticas, encontra-se o espaço de expressão dramática e a área do faz de conta. Na **expressão dramática** existem bonecos de animais, fantoches, máscaras, instrumentos, paus de chuva, fantoches feitos com colheres de pau, bolas, um rádio, CD's, ficheiros de imagens de animais, pessoas, vestuários, transportes, objetos, livros e enciclopédias, uma mesa e dossiês dos adultos, sendo que alguns destes materiais não estão ao acesso das crianças. Já na **área do faz de conta**, é possível encontrar um espelho, uma cama de bebés, alguns bebés, sapatos, objetos, vestuário, uma mesa e duas cadeiras adaptadas à altura das crianças, alimentos, telefones, um cesto e uma caixa de cartão, transformada numa máquina de lavar roupa.

Nesta sala existem quatro mesas principais, a mesa dos jogos e da modelagem já referidas, com seis e cinco cadeiras, respetivamente, e mais duas mesas perto da área da escrita e da leitura, com setes cadeiras cada uma. Perante o que foi descrito, é possível concluir que o espaço desta sala abrange as paredes, nas quais estão expostas realizações das crianças. Silva et al. (2016) acrescentam que o educador deve conversar com as crianças, para que estas sejam incluídas no processo de seleção, o que permite que pensem sobre o que querem expor e de que forma o querem fazer.

Por fim, é de referir que o espaço exterior é amplo, ainda que, neste momento, esteja dividido por áreas por causa das restrições face à COVID-19, e que possui uma estrutura com umas escadas, uma parede de escalada e uma casinha. Segundo Bento e Portugal (2016), o espaço exterior apresenta diversas vantagens para a criança, nomeadamente a promoção do raciocínio espacial, a ligação com o meio envolvente, o sentido de pertença ao espaço, o aumento das interações e relações entre pares e com os adultos, uma maior noção do seu corpo e das suas capacidades.

Avaliação do ambiente educativo

Segundo Carvalho e Portugal (2017), a reflexão e a avaliação em educação de infância suportam a tomada de decisão e a promoção da qualidade, uma vez que facilitam que o educador se aperceba de qual o caminho a seguir e, para além disso, consiga fundamentar a sua prática através destes dois suportes.

De acordo com as observações que tenho vindo a realizar acredito que a avaliação do ambiente educativo e, conseqüentemente, a sua adaptação vão ocorrendo

tendo em conta os interesses, necessidades e características que o grupo e cada criança individualmente vão apresentando. É também essencial ter em consideração se a oferta é rica, apelativa e diversificada, se existe espaço para a iniciativa/ autonomia e se o espaço está organizado (Portugal & Laevers, 2018).

2.5. Caracterização das crianças

Antes de se caracterizar um grupo de crianças, é necessário ter-se consciência que elas são portadoras de uma cultura e que já possuem um “*stock* de conhecimentos e de experiências” (Ferreira, 2004, p. 66). Uma vez que estes aspetos têm impacto nas interações e relações que as mesmas estabelecem, torna-se imprescindível que a equipa educativa seja conhecedora dos mesmos. Estas informações e as que vão sendo observadas e documentadas ao longo da prática educativa permitirão que os adultos adequem as suas ações às características e necessidades individuais de cada criança.

É de esclarecer que os dados que se seguem foram recolhidos através do Processo Individual de cada criança (2020/ 2021), da observação direta, dos mapas de registo da sala e de conversas informais com a educadora cooperante.

O grupo em causa é constituído por vinte e quatro crianças de nacionalidade portuguesa, treze do sexo feminino e onze do sexo masculino, com faixa etária compreendida entre os três e os seis anos (anexo D). Ao fazer referência à faixa etária de um grupo de crianças, é necessário ter sempre presente que a idade “não corresponde a uma variável natural... o facto de ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica, do ponto de vista das interacções, uma menor competência cognitiva ou social” (Ferreira, 2004, p.76).

De acordo com o anexo D, é possível referir que dez das crianças entraram, este ano letivo, para o estabelecimento educativo em causa e que quatro já frequentam esta sala há três anos consecutivos. Duas crianças necessitam da ajuda do adulto durante o almoço (F.E. e V.S.) e seis fazem repouso após o almoço (J.P., V.S., H.R., S.M., C.G., F.E.- usa chucha).

Encontram-se sinalizados dois casos de necessidades específicas, um deles refere-se a uma criança com Síndrome de Asperger (F.F.) e outros síndromes que ainda se encontram em diagnóstico, sendo que a Síndrome de Asperger foi diagnosticada na gravidez e, por isso, a intervenção iniciou-se precocemente, verificando-se desenvolvimentos bastante positivos. O F.F. frequenta a terapia. O outro caso refere-se a uma criança (F.E.) que foi encaminhada para um pediatra de desenvolvimento, sendo

que apresenta alguns comportamentos característicos da Perturbação do Espectro do Autismo, nomeadamente dificuldades ao nível das interações com os pares e com os adultos, verbaliza um número muito reduzido de palavras. Importa, também, mencionar que o F.E. utiliza fralda (anexo D). Ambas estão integradas no grupo e nas rotinas do mesmo, ainda assim, por vezes, o F.E. precise de satisfazer algumas das suas necessidades (por exemplo, movimentar-se pelo espaço em momentos de grande grupo, estar deitado nas sessões de música ou expressão corporal) e de um acompanhamento mais individualizado. Nesse sentido, ao nível do grupo e dos adultos de sala verifica-se uma efetiva diferenciação pedagógica, respeito pelas necessidades de cada criança e uma verdadeira cooperação entre as crianças.

A educadora explicou ao grupo que a autoavaliação do F.E. será feita através de fotografias e perguntou-lhes o que é que eles achavam que o F.E. mais gostava de fazer na sala. Várias crianças responderam a esta questão, mencionando “plasticina, construções, faz-de-conta, faz-de-conta dos animais, letras, dançar”. A educadora combinou com o grupo que irá registar fotograficamente o F.E. nestes momentos. (Registo n.º 20, ocorrência n.º 6).

Através deste registo de observação, é possível verificar que efetivamente existe diferenciação pedagógica, na medida em que a autoavaliação do F.E. será realizada através de fotografias, uma vez que ele comunica pouco oralmente. Mas, também é possível perceber o respeito, o olhar atento e a cooperação que as crianças deste grupo estabelecem entre si.

Para além disso, gostaria de salientar que o F.B. é acompanhado por uma psicóloga devido a questões emocionais muito marcantes, o P.M. frequenta a terapia da fala, sendo que também está a ser acompanhado ao nível da mastigação, a I.M. tem restrições alimentares (produtos lácteos; vaca) e o V.S. apresenta dificuldades ao nível da linguagem, mas não frequenta terapia. As atividades extracurriculares são frequentadas por algumas das crianças deste grupo, tais como ballet (Mi, S.A., J.P., M.C., I.F., S.C., H.R., F.F.), teatro (J.P., F.F., S.C., M.I., P.M., S.A.) e inglês (J.P., G.A., C.G., P.C.).

Sem dúvida que cada criança tem as suas individualidades, pelo que existem inúmeras dissemelhanças de desenvolvimento nas diferentes áreas e domínios. Nesse sentido, optei por destacar as potencialidades e fragilidades do grupo, que observei

durante a PPS II e que também foram mencionadas pela educadora (anexo B). A maioria das crianças revela uma grande independência e crescente autonomia, demonstrando uma efetiva apropriação do tempo, espaço e materiais. É um grupo, que, na generalidade, arrisca a nível motor durante as brincadeiras, as propostas, as sessões curriculares, o que, conseqüentemente, tem um impacto significativo no desenvolvimento motor fino e grosso das crianças. Para além disso, são crianças muito unidas enquanto grupo, revelando um enorme espírito de cooperação, empatia e respeito e, na maioria são crianças muito afetuosas. Por outro lado, apresentam algumas fragilidades ao nível da gestão das emoções, quando as situações não ocorrem exatamente como desejam, existe a necessidade de serem incentivados pelo adulto durante o momento da refeição e, por vezes, alguns conflitos entre pares. Em relação aos interesses do grupo, destaco o faz-de-conta, os legos, as artes plásticas, o domínio de conhecimento do mundo e os momentos de leituras de histórias.

A isto, gostaria de acrescentar que fiz uma avaliação aprofundada de uma criança, mais especificamente do S.V., elaborando um portefólio do desenvolvimento e aprendizagem apresentado no anexo E, tendo sido, previamente, entregue um protocolo de consentimento informado de modo a obter a (não) autorização por parte da família e da criança (anexo E).

2.6. Caracterização das famílias

Cada vez mais é reconhecida a importância do envolvimento das famílias nas organizações socioeducativas, sendo este um fator de qualidade educacional. Desta forma, mesmo que o estabelecimento educativo e a família diverjam ao nível dos “propósitos, estratégias e estilos educativos” (Ferreira, 2004), a sua relação contribuirá, de forma positiva, para o sucesso pessoal e educativo das crianças (Gomes et al., 2017) e para a satisfação de todos os intervenientes.

Assim sendo, as famílias devem ser consideradas elementos fulcrais no planeamento e avaliação das práticas pedagógicas, sem nunca esquecer que estas são quem melhor conhece as criança e quem melhor pode cooperar com a equipa educativa, no sentido de encontrarem estratégias mais adequadas e eficazes (Matos, 2012). Perante o que foi dito anteriormente, torna-se evidente que conhecer as famílias é, também, conhecer as crianças e as suas vivências, daí a importância de se caracterizar os contextos familiares.

Através da análise do anexo D, é possível verificar que os pais das crianças deste grupo apresentam profissões muito diversificadas, sendo de salientar que a mãe da S.C. neste momento é estudante. Ainda que a educadora não possua os dados relativos às habilitações escolares dos pais, tendo em conta as suas profissões, considero que a maioria concluiu o ensino superior. É, ainda, de mencionar que a situação social das famílias é média e média-alta, considerando os níveis do capital económico, académico e cultural (conversa informal com a educadora).

De acordo com o anexo D, seis das crianças têm os pais separados, sendo que vivem com a mãe, as restantes vivem com as suas famílias nucleares (mãe, pai e irmãos, no caso de terem). Importa, então, referir que sete das crianças não têm irmãos e que muitos dos irmãos das restantes crianças frequentam ou já frequentaram a organização socioeducativa em causa, sendo que, no caso do S.V., foi a tia que frequentou.

Quanto aos principais motivos da escolha desta organização por parte das famílias, foram apontados o Modelo Curricular (MEM), os irmãos frequentarem ou já terem frequentando e a proximidade de casa (Processo Individual de cada criança, 2020/ 2021).

No que diz respeito à proximidade da freguesia de residência face ao estabelecimento educativo, é possível salientar que grande parte das crianças vive perto do estabelecimento, nomeadamente em Benfica, São Domingos de Benfica, Campolide, Pontinha, Carnide, ou razoavelmente perto. No entanto, duas habitam a uma distância considerável, mais concretamente em Santo Antão Tojal e em Oeiras (anexo D).

Tendo em conta as conversas informais com a equipa de sala e o anexo D, as famílias têm-se demonstrado preocupadas em acompanhar a vida das crianças individualmente e do grupo e em participarem e estarem envolvidas nas propostas desenvolvidas. Denoto, que entre a equipa e as famílias é estabelecida uma relação de parceria que tem por base a comunicação, o respeito, o compromisso, a abertura e a cooperação.

No sentido de conhecer melhor as famílias, elaborei uma tabela (anexo D), na qual fui apontado as individualidades de cada uma. Feita a caracterização das famílias das crianças, um dos indicadores de qualidade da relação escola-família (“aprender acerca das famílias”), mencionados por Gomes et al. (2017, p. 3), importa não esquecer os restantes. Sendo estes “parceria e partilha do poder de decisão”, a presença de “comunicação” e “parcerias de cooperação e colaboração com a comunidade” (p.3).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

O seguinte capítulo é constituído pela definição das intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa e avaliação da sua concretização, pelo processo de intervenção da PPS em JI e pelo estabelecimento da relação entre a análise reflexiva e a problemática a ser estudada, apresentada no capítulo seguinte.

3.1. Intenções para a ação

A intencionalidade educativa permite ao educador “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13). Deste modo, é necessário primeiro caracterizar o contexto, uma vez que as intenções dependerão dos intervenientes, assim como das suas conceções e valores.

Com as crianças

A primeira intenção refere-se ao estabelecimento de uma relação responsiva, calorosa, segura e de proximidade com as crianças, que seja prazerosa e significativa tanto para elas, como para mim. Optei por enunciar primeiramente esta intenção pela sua importância. Ainda que considere que todas as que defini são essenciais, esta, a meu ver, tem um impacto primordial nas restantes, assim como em todos os momentos que ocorrem quotidianamente. Segundo Portugal (2000), se as relações que a criança estabelece com o adulto tiverem por base “calor, regularidade [e] afeição, ela desenvolve um sentimento de confiança no mundo, o sentimento de que alguém estará sempre por perto (...) e a vontade de explorar e interagir com o mundo” (p. 101). Por sua vez, esta relação possibilitará, também, que a criança seja portadora de confiança e previsibilidade, o que lhe permitirá “passar pelas frustrações e desafios necessários para o crescimento e desenvolvimento” (Post & Hohmann, 2007, p. 63).

Segue-se a segunda intenção para a ação, que consiste no respeito por cada criança, nomeadamente pelas suas individualidades e pelos seus ritmos, assegurando a diferenciação pedagógica e as diferentes formas de participação de cada uma. Dessa forma, é necessário possibilitar que cada criança participe “directamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais” (Tomás & Gama, 2011, p. 3). Não esquecendo que a criança é um elemento pertencente ao grupo e a uma sociedade.

A terceira intenção diz respeito à promoção de propostas pedagógicas adequadas e significativas, tendo por base os interesses e as necessidades das

crianças, e permitir que a criança seja um sujeito ativo nas suas aprendizagens, ou seja, que possa “escolher o que quer aprender e como quer aprender” (Lino, 2014, p.144).

A próxima intenção traduz-se em envolver-me nos momentos de brincadeira, de acordo com a vontade e disponibilidade demonstrada pelas crianças, sem nunca me sobrepor às suas decisões. A brincadeira, exploração e descoberta proporcionam às crianças momentos em que se sentem seguras para exprimir as suas emoções, reorganizar as suas vidas e manter uma abertura com o meio envolvente (Lester & Russell, 2010). É essencial que estes momentos estejam no controlo da criança, na medida em que, desta forma, surgirá a imprevisibilidade, a espontaneidade, a perceção do mundo através de diferentes visões, o que permitirá que desenvolvam as suas capacidades criativas, adaptativas, de resiliência, de regulação, de resposta às situações e a sua curiosidade (Lester & Russel, 2010).

Relativamente à quinta intenção, esta corresponde à promoção de um autoconceito, conjunto de ideias e representações que têm de si mesmas, positivo por parte da criança, assim como a formação positiva do conceito de “outro”. Sendo essencial que a criança olhe para si e para o outro enquanto seres competentes e capazes (Rubin, Bukowski & Parker, 2008). É, ainda, importante destacar que os relacionamentos entre pares são motivados por uma necessidade humana de relacionamento, que reduz a ansiedade, aumenta a segurança, promove a internalização de esquemas relacionais positivos e facilita a autorregulação (Rubin, Bukowski & Parker, 2008).

Por fim, a minha última intenção tem a ver com proporcionar momentos de prazer e fruição no conto de histórias, contando o adulto ou a criança. Já que, segundo Dias e Neves (2012), estes momentos permitem à criança “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 sua curiosidade e adquire valores para sua vida” (p. 37).

Com as famílias

Tal como já foi referido no tópico da caracterização, as famílias são elementos essenciais no processo educativo. Assim sendo, defini três intenções para a ação com as mesmas.

A primeira passa por conhecer as famílias e estabelecer com elas uma relação que tenha por base as seis dimensões essenciais para esta parceria, apresentadas por

Blue-Banning et al. (2004), sendo estas comunicação, compromisso, igualdade, valorização, confiança e respeito. Significa isto que, a comunicação deve ser honesta, clara, construtiva e frequente, que todos os elementos devem ser respeitados, devem cumprir aquilo a que se comprometeram e devem se sentir seguros em relação ao empenho dos outros, que deve existir equidade na tomada de decisões e na partilha de poder e que as competências de cada um devem ser valorizadas e tidas em conta (Blue-Banning et al., 2004). Por esse motivo e por motivos pessoais, assumo o compromisso de que, diariamente, farei pelas crianças aquilo que, pessoalmente e pedagogicamente, considerar melhor para as mesmas, tendo, também, em consideração a equipa de sala.

Para além disso, importa ter presente que as famílias são quem melhor conhece as características, necessidades, interesses e fragilidades da criança e quem melhor pode cooperar com a equipa educativa, no sentido de encontrarem estratégias mais adequadas e eficazes, permitindo, assim, a articulação e a conexão entre o contexto familiar e o contexto escolar (Matos, 2012). Esta relação, por sua vez, dotar-me-á de conhecimentos relativos à vida familiar das crianças, que me permitirão adequar a minha prática às individualidades de cada uma e das suas famílias.

A segunda intenção está relacionada com a anterior e consiste em valorizar as preocupações e inquietações das famílias, respondendo sempre a todas as questões que me coloquem com sinceridade e partilhando a minha experiência e conhecimentos relativamente à educação de infância (Epstein, 2001, citado por Fuertes, 2018).

Por fim, a última intenção refere-se a dar a conhecer e envolver as famílias nas minhas práticas, o que as tornará muito mais significativas para todos os envolvidos no processo. Marques (2001) refere que a participação das famílias aumenta a motivação e a segurança das próprias, das crianças e dos elementos da equipa pedagógica e tem um impacto positivo na relação estabelecida entre todos. Sendo de destacar que, de acordo com a caracterização, as famílias deste grupo de crianças são bastante participativas e interessadas nos momentos que ocorrem diariamente.

Com a equipa

A equipa educativa é também um pilar extremamente importante para a qualidade do contexto educativo, assim como para a minha PPS. Nesse sentido defini algumas intenções para a ação com a mesma.

A primeira intenção refere-se a conhecer os profissionais do JI e as suas perspetivas relativamente à ação educativa, para que, progressivamente, esteja cada

vez mais integrada nas dinâmicas. Idealmente, esta intenção abrangeria também os profissionais do 1.º ciclo, no entanto, devido às restrições face à COVID-19, os contactos são bastante reduzidos.

No que diz respeito à segunda intenção, esta passa por estabelecer uma relação próxima, de cooperação, de diálogo e de reflexão com a equipa, e, conseqüentemente, envolver a equipa na minha prática educativa. Hohmann e Weikart (2003) revelam que esta relação entre os adultos, construída “através da comunicação aberta, do respeito pelas diferenças e da paciência” (p. 136), é, também, ela muito vantajosa para as crianças, uma vez que estes valores acabam por se alastrar às interações com as mesmas. Roldão (2007) acrescenta que valores como a cooperação e a colaboração contribuem para a definição de finalidades comuns, que se traduzem numa prática de qualidade e adequada ao grupo em causa. Por sua vez, a reflexão entre equipa possibilita uma avaliação das crianças, do ambiente educativo e das relações estabelecidas mais pormenorizada e cuidadosa que, conseqüentemente, terá influência na adequação da prática educativa de todos os elementos.

A intenção seguinte consiste em respeitar e aprender com as práticas dos elementos da equipa, transportando estes saberes para a minha prática e, simultaneamente, partilhar os meus saberes. Hohmann e Weikart (2003) definem que “no seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130), no qual cada elemento deve “apreciar e respeitar as experiências, o entendimento e as crenças dos outros” (p. 131). Os autores, ainda, referem que esta relação deve ter por base a confiança mútua, a comunicação honesta e o conhecimento de si próprio e do outro. Perante o que foi referido anteriormente, gostaria de salientar que, durante a PPS, senti-me realmente um elemento integrante da equipa, sendo que os valores destacados estiveram presentes.

3.2. Avaliação global da concretização das intenções identificadas

Terminada a PPS II, parece-me imprescindível refletir e avaliar a concretização das intenções definidas no ponto anteriormente e que me guiaram ao longo da prática, intenções essas com as crianças, com as famílias e com a equipa. De um modo geral, considero ter alcançado todas as intenções apresentadas, no entanto, acredito que existe sempre espaço para evoluir e melhorar a minha prática pedagógica.

Com as crianças

A primeira intenção definida refere-se ao estabelecimento de uma relação responsiva, calorosa, segura e de proximidade com as crianças, que fosse prazerosa e significativa, tanto para elas como para mim. Esta relação foi sendo estabelecida gradualmente, tendo em conta a disponibilidade das crianças e as indicações que me foram dando, mas também pelos conhecimentos que fui adquirindo de cada uma, características, interesses, necessidades, gostos, preferências. Em seguida, apresento um registo, no qual é retratada a relação que estabeleci com as crianças

O F.B. mudou a sua expressão facial e baixou a cabeça, fui ter com ele e perguntei-lhe o que é que se passava, perante a minha pergunta o F.B. abraçou-me e eu abracei-o de volta e disse-lhe que estava ali com ele e que o ia ajudar a resolver o que ele precisasse. (Registo n.º 17, ocorrência n.º 11).

Por sua vez, é possível afirmar que esta relação foi essencial para a concretização das restantes intenções. Em especial para a intenção que se segue, que consiste no respeito por cada criança, nomeadamente pelas suas individualidades e pelos seus ritmos, assegurando a diferenciação pedagógica e as diferentes formas de participação de cada uma. Durante a prática, acredito, seriamente, que assumi uma postura de diferenciação pedagógica, respeitando a individualidade de cada criança ao nível da sua autonomia, forma de participação, postura e modo de se relacionar consigo e com o outro. Sem dúvida que é imprescindível olharmos para as crianças enquanto seres portadores de sentimentos e direitos e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem (Silva et al., 2016).

A terceira intenção que defini traduz-se na promoção de propostas pedagógicas adequadas e significativas, tendo por base os interesses e as necessidades das crianças. É possível verificar a concretização desta intenção no ponto referente às planificações do portefólio individual, uma vez que nestas é sempre apresentado o surgimento das mesmas, podendo este ser um interesse de uma ou de mais crianças e/ou partilhas das famílias, mas também as atitudes que assumi.

Segue-se a quarta intenção, que consistiu em envolver-me nos momentos de brincadeira, de acordo com a vontade e disponibilidade demonstrada pelas crianças, sem nunca me sobrepor às suas decisões. Sem dúvida que tive em consideração esta intenção durante os momentos em que brinquei com as mesmas, respeitando as suas

decisões e deixando que a brincadeira estivesse no controlo delas, ainda assim, gostaria que tivessem existido mais oportunidade de brincadeira entre nós.

No que diz respeito à quinta intenção, que corresponde à promoção de um autoconceito positivo por parte da criança, gostaria de destacar que, frequentemente, lhes dei *feedback* positivo sincero em relação às suas produções, atitudes e comunicações e elogie-as quando cortavam o cabelo, me mostravam um acessório ou peça de vestuário que tinham trazido. Nos exemplos que se seguem é possível verificar o que foi explicado anteriormente, “boa G.A., era mesmo dessa peça que estávamos à procura (...) uau, encontrei a peça! És mesmo bom a montar puzzles!” (Registo n.º 6, ocorrência nº7); “Uau, I.F. como é que conseguiste cortar um coração no papel celofane? Esse papel é tão frágil e fininho. Nunca experimentei cortar aí um coração, mas tens que me ensinar porque tu consegues mesmo bem.” (Registo n.º 10, ocorrência n.º 8). Para além disso, estimei, também, que elogiasses os seus pares e adultos e demonstrava uma grande satisfação quando me elogiavam ou me davam *feedback* de algo que tinha feito.

Por fim, a última intenção refere-se a proporcionar momentos de prazer e fruição no conto de histórias. No que concerne esta intenção, é de referir que foi concretizada durante a “educação à distância”. No entanto, presencialmente, acredito que deveriam ter existido mais momentos de leitura e conto de histórias realizados por mim e pelas crianças. Ainda assim, senti que a minha ação teve um impacto significativo nas crianças, equipa e famílias, na medida em que as senti mais despertadas para a literatura.

Com as famílias

Com as famílias, comecei, também, por conhecê-las e, gradualmente, estabelecemos uma relação com base na comunicação, compromisso, igualdade, valorização, confiança e respeito, sendo que, no início da PPS, lhes enviei uma carta de apresentação (anexo F) e, no final, uma carta de despedida e agradecimento (anexo F). Acredito que o facto de as famílias me incluírem nas conversas e nas mensagens que enviaram para a educadora ou para o grupo de *WhatsApp* ao longo da PPS, enquanto membro pertencente da equipa de sala, demonstra que esta intenção foi concretizada. No entanto, senti imensa falta da relação presencial, que foi bastante reduzida devido às medidas de contingência face ao período pandémico que vivemos.

Esta relação estabelecida com as famílias com base nos valores mencionados só foi possível porque, efetivamente, valorizei as suas preocupações e inquietações,

demonstrando-me sempre disponível para responder com sinceridade a todas as questões que me colocaram e para partilhar a minha experiência e conhecimentos relativamente à educação de infância. Esta foi uma prática realizada em parceria com a educadora e que me permitiu concretizar a segunda intenção.

Para além disso, dei a conhecer e envolvi as famílias nas minhas práticas, tornando-as muito mais significativas para todos os envolvidos no processo. Para tal, convidei-as a participar nas propostas (registo n.º 8, ocorrência n.º 5), comuniquei com elas e enviei-lhes, com o apoio da educadora, registos escritos e audiovisuais das produções e do processo e contei com o apoio das mesmas para o preenchimento dos protocolos de consentimento informado necessários para a minha prática (anexo G).

Com a equipa

No que diz respeito à equipa, é possível referir que, tal como aconteceu com as crianças e as famílias, comecei por, gradualmente, conhecer os profissionais e as suas perspetivas. Deste modo, coloquei uma carta de apresentação à porta da sala (anexo F) e existiram momentos de comunicação nas salas, no espaço exterior e no espaço polivalente com os diversos elementos da equipa, docentes e não docentes, que me permitiram, progressivamente, estar cada vez mais integrada nas dinâmicas de sala e da organização socioeducativa.

Para além disso, estabeleci uma relação próxima, de cooperação, de diálogo e de reflexão com a equipa e envolvi-a na minha prática, tal como defini, no ponto anterior. No capítulo 4 do portefólio, é possível encontrar registos diários de observação que evidenciam a cooperação e o diálogo existente entre a equipa, durante as rotinas e todas as dinâmicas de sala, assim como diversos momentos de reflexão, especialmente entre mim e a educadora. O estabelecimento desta relação permitiu que me sentisse realmente um elemento integrante da equipa e que, com todos os ensinamentos e observações, melhorasse significativamente a minha prática pedagógica.

Esta última frase comprova, ainda, que a terceira intenção foi concretizada, dado que respeitei e aprendi com as práticas dos elementos da equipa, transportando estes saberes para a minha prática e, simultaneamente, partilhei os meus saberes. Nesse sentido, gostaria de mencionar a frase “Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” de Antoine de Saint-Exupery, sendo esta frase é transversal à relação estabelecida com a equipa, as crianças e as famílias.

3.3. Processo de intervenção da PPS

Em seguida será explicitado o meu processo de intervenção da PPS em JI, tendo em consideração objetivos, estratégias, rotinas, espaços, materiais.

Começo, então, por apresentar os objetivos que delineei, sendo eles vivenciar as dimensões do quotidiano de um educador de infância, nesta valência; estabelecer uma relação segura com todos os intervenientes; mobilizar saberes teóricos para a prática; construir o meu modelo de intervenção, assumindo uma postura crítica, reflexiva, ética e responsiva; envolver a equipa, as famílias e a comunidade nas minhas práticas e apresentar propostas seguindo uma perspetiva globalizante e que tenham por base os interesses das crianças.

Dito isto, inicialmente, a minha intervenção passou por construir uma relação calorosa, responsiva e significativa com as crianças, envolvendo-me, gradualmente, nas suas rotinas e brincadeiras, tendo em conta a disponibilidade das mesmas (primeira estratégia). A construção desta relação contou, também, com o respeito por cada criança e pelos seus interesses e decisões, ou seja, com práticas individualizadas (segunda estratégia) e com a presença frequente de comunicação (terceira estratégia). Para além disso, procurei estar atenta às práticas realizadas tanto pela educadora, como pela auxiliar de ação educativa (quarta estratégia), de modo a ir percebendo as dinâmicas de sala e as individualidades de cada criança, e fui participando nas propostas de exploração desenvolvidas. Numa fase inicial, a minha intervenção passou, também, por me apresentar à equipa educativa e às famílias e começar a estabelecer um vínculo com as mesmas. Nesse sentido foi colocada uma carta de apresentação à porta da sala (anexo F) e, uma vez que as famílias não podem entrar na organização socioeducativa devido à pandemia, pedi à educadora que lhes enviasse a minha carta de apresentação (anexo F).

Indo ao encontro das estratégias anteriormente mencionadas, gostaria de destacar que, segundo Silva et al. (2016), as práticas de qualidade em educação de infância salientam o respeito pela criança e promovem o seu envolvimento, desenvolvimento holístico e bem-estar nos diversos momentos.

Progressivamente, fui intervindo no sentido de promover momentos de explorações e descobertas, tendo em conta as estratégias já referidas e os interesses demonstrados pelas crianças, sendo que estes momentos foram, previamente, combinados com a educadora. Mas, também, no sentido de estimular a progressão da

autonomia das crianças em relação a si, à vida em sociedade e à relação com o espaço e materiais, mantendo uma dialética entre o desafio e a validação (quinta estratégia).

Durante a PPS, surgiu novamente o desafio da “educação à distância”, no qual, a equipa de sala, na qual me incluo, teve como objetivo primordial manter o

compromisso ético e político de continuarmos a construir um mundo aberto (. ...) significa manter vivas as descobertas, curiosidades e as diferentes relações, numa postura ética e hospitaleira em acolher particularidades e diferenças. Implica fomentar lugares de escutas sensíveis às crianças e suas famílias, propondo encontros vitais e movimentos compartilhados (Pessanha & Macedo, 2020, p. 346-347).

Com o término do período de confinamento, não me foi permitido regressar em conjunto com a equipa educativa e as crianças, tendo esta sido uma decisão tomada pela direção do estabelecimento educativo. Desta forma, não foi possível acompanhar a fase de readaptação das crianças à educação presencial, no entanto, mantive relação com a equipa, com as crianças e com as famílias em regime *online*. Com o meu regresso, fui recuperando, em conjunto com todos os intervenientes no processo, as estratégias e objetivos delineados e apresentados anteriormente.

Ao longo de toda a PPS, outra estratégia adotada foi a criação de oportunidades de reflexão com toda a equipa, sempre que possível, ou apenas com a educadora, nas quais eram refletidas várias temáticas, que permitiam uma constante adequação da prática e do ambiente educativo. Segundo Folque (2014), no MEM, a reflexão e a avaliação são imprescindíveis, na medida em que possibilitam que o educador adeque o ambiente educativo, de modo a ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças e, em simultâneo, seja promotor de aprendizagens e desenvolvimento.

Importa salientar que outra das estratégias adotadas traduziu-se na importância de manter uma relação cuidada e frequente com as famílias, tendo por base valores como o respeito, a honestidade, a confiança e o sentido de compromisso, ainda que tenham sido diversas as limitações impostas face ao período pandémico que vivemos.

Tendo em consideração tudo o que foi mencionado, e dado que um dos interesses manifestado por grande parte do grupo de crianças está relacionado com a literatura e a presença da mesma em contexto escolar e familiar, delineei como problemática a investigar compreender o modo como as crianças em idade pré-escolar se relacionam com a literatura.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática

No início da PPS II, observei que, durante a semana, existe um momento dedicado à leitura/ conto de histórias, ainda que nem sempre aconteça, e que a escolha do livro é feita, maioritariamente, pelo adulto, tendo em conta um sentido utilitário, ou seja, o livro é escolhido porque aborda determinado conteúdo temático/ conceito que se encontra a ser discutido em sala. Tal como é possível verificar no seguinte registo de observação, “a auxiliar explicou que ia contar a história *Chibos Sabichões*, uma vez que através desta eram recuperadas as noções de tamanho” (Registo n.º 1, Ocorrência n.º 20). Além disso, verifiquei que algumas crianças demonstram interesse pela literatura, escolhendo a área da biblioteca, contando histórias umas às outras, construindo os seus próprios livros e demonstrando uma atitude diferente durante o conto de histórias face aos restantes momentos em grande grupo, nomeadamente manter o olhar focado na pessoa que está a contar a história.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, selecionei, como problemática a investigar, a influência da literatura na infância. A minha escolha teve por base a relevância da problemática numa sala de pré-escolar, tendo interesse em compreender o modo como as crianças se relacionam com a literatura, o impacto da mesma no seu desenvolvimento e aprendizagens e de que forma é que o adulto pode contribuir para o gosto pela literatura por parte das crianças. Mas também razões pessoais, visto que tenho muito interesse em ampliar os meus conhecimentos relativamente a esta problemática, pois considero que será muito significativa para a minha profissionalidade enquanto futura educadora.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. Definição de Literatura para a infância

Segundo Soriano (1975, citado por Bastos, 1999, p. 22), a literatura para a infância “é uma comunicação histórica (quer dizer, localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (recetor)”.

Para Veloso e Riscado (2002), a literatura para a infância deve ser encarada como um brinquedo que permite inúmeras explorações, aprendizagens, sensações e descobertas e, simultaneamente, a possibilidade de descobrir o mundo e de vivenciar momentos que ultrapassam a realidade através da imaginação. Para além disso, deve também ser encarado como um tempo e lugar de afetos (Mendes, 2013).

Contudo, vários são os autores que não apresentam uma definição concreta para literatura para a infância, por acreditarem que esta corresponde a toda a literatura que é lida pela ou para a criança de forma prazerosa (Kayser, 2010), uma vez que “não há cores para crianças, há cores. Não há grafismo para crianças, há grafismo (...) Não há literatura para crianças, há literatura.” (Vidal, citado por Rocha, 1992, p. 120). Posto isto, Meireles (1984, citado por Ramanzini, 2011, p. 184) defende que “costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil a priori, mas a posteriori”.

4.2.2. Importância da Literatura na infância

Sem dúvida que a presença precoce e sistemática da literatura na vida das crianças contribui para a familiarização com a literacia e para a aquisição e desenvolvimento de inúmeras competências. Posto isto e tendo em conta as leituras realizadas, apresentarei alguns dos benefícios da literatura ao nível das competências cognitivas e psicológicas, sociomorais, linguísticas e, por fim, afetivas.

Relativamente ao desenvolvimento das competências **cognitivas e psicológicas**, gostaria de começar por mencionar que através das histórias, a criança tem a oportunidade de descobrir o mundo envolvente e relacionar-se com ele, mas, também, de descobrir o mundo que existe dentro dela e desenvolver a sua personalidade, pelo confronto entre a imaginação e a realidade (Cavalcanti, 2005). Deste modo, a literatura permite “à criança alargar as suas perspetivas de vida, os seus pontos de vista, os seus modos de ver o mundo e de nele se inserir” e estimula o seu espírito reflexivo e crítico, de modo a que esta adquira “um melhor conhecimento (e a uma melhor aceitação) de si e dos outros”, o que a deixará mais tranquila, segura e confiante (Mendes & Velosa, 2016, p. 127-128).

A literatura possibilita, também, que as crianças se identifiquem com algumas personagens ou que se projetem nas mesmas, o que facilita que consolidem “a sua identidade pelo confronto com o outro” e que ultrapassem medos e preocupações abordados nas histórias (Mendes & Velosa, 2016, p. 127). Ainda sobre estas competências, as autoras Dias e Neves (2012) explicam que é a partir das histórias que

a criança 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).

No que diz respeito às competências **sociomorais**, a literatura permite que a criança adquira valores sociais e morais imprescindíveis para a vida em sociedade, que se relacione e partilhe opiniões e vivências com os pares e com os adultos, respeitando ideias contraditórias à sua, que seja capaz de se colocar no lugar do outro e de sentir empatia pelos seus problemas e emoções e facilita a integração das crianças em novas realidades (Mendes & Velosa, 2016; Mata, 2008). Significa isto que, facilita o processo de inserção da criança no contexto cultural do qual faz parte, tendo em conta o tempo, o espaço e a criança enquanto ator social (Bakhtin, 1992).

Quanto às competências **linguísticas**, é possível referir que a literatura contribui, junto das crianças, para o aumento do vocabulário, para o desenvolvimento de hábitos de leitura positivos (Mata, 2008), para experienciar a relação entre a leitura e a escrita (Hohmann & Weikart, 2003), para o desenvolvimento da comunicação oral, para a estimulação da fruição (Mendes & Velosa, 2016). Por sua vez, a literatura contribui, também, para “alargar o capital lexical e morfossintático da criança e fazê-la entender os duplos sentidos que as palavras possuem, (...) facilitar a compreensão de analogias, comparações, metáforas e outros procedimentos literários que auxiliam a criança a desenvolver a sua capacidade interpretativa” (Mendes & Velosa, 2016, p. 127). Assim como, para que a criança se consciencialize da direção convencional da escrita, da fronteira entre palavras, do conceito de letra e palavra, do comprimento das diferentes palavras e dos sinais de pontuação.

No que concerne às competências **afetivas**, Hohmann e Weikart (2003) defendem que através da leitura e do conto de histórias pelos adultos de referência ou pelas crianças estabelecem-se vínculos emocionais e afetivos muito fortes entre estes e entre eles e a literatura. Para além disso, as histórias e as personagens entram nas brincadeiras e intensificam as relações e interações que estas estabelecem entre si (Corsino, 2014) e demonstram às crianças que apesar de todos os obstáculos que vão surgindo na vida, temos sempre alguém do nosso lado que nos ajudará a ultrapassá-los, o que, por sua vez, as aconchega e tranquiliza (Mendes & Velosa, 2016).

É certo que os benefícios da literatura são diversos, no entanto, para que estes se verifiquem, é imprescindível não esquecer a dimensão lúdica da leitura precoce (Ramos & Silva, 2009).

4.2.3. Definição de álbum infantil e critérios de seleção

Relativamente a aspetos paratextuais, é pretendido que o álbum infantil seja resistente às manipulações, tenha “uma capa rija, um formato de grandes dimensões, geralmente maior do que o formato A5, uma qualidade superior do papel, um diminuto número de páginas (entre as 24 e as 32)” (Silva & Barroso, 2013, p. 118). No que diz respeito ao conteúdo, caracteriza-se pela ausência de texto ou de reduzida extensão, devendo os caracteres ter uma dimensão superior, serem variados e estarem dispostos de diversas formas, pela presença de imensas ilustrações de qualidade, embora já existam alguns álbuns que não apresentam ilustrações, e pela existência de uma relação entre as ilustrações e a linguagem escrita, no caso da presença de ambas (Silva & Barroso, 2013; Rodrigues, 2009).

De acordo com Silva e Barroso (2013), os critérios de seleção de um álbum infantil podem organizar-se em critérios gerais e específicos. Os critérios gerais focam-se no álbum enquanto “unidade estética e de sentido” (Rodrigues, 2009, p. 4) e devem ser sempre tidos em consideração durante a escolha do mesmo (Silva & Barroso, 2013). Tendo por base autores como Colomer (2005), Filola (2004), Teberosky (2011) e Butlen (2008), Silva e Barroso (2013) realizaram uma sistematização dos critérios gerais mais pertinentes. Nesta sistematização, são apresentados os seguintes: “valor literário” (ironia, elipse), “estruturas linguísticas” (onomatopeias, repetição, rimas), “conteúdos temáticos” (questões emocionais, o maravilhoso), “originalidade na abordagem dos temas” (o inesperado, o absurdo), “valor estético do álbum” (grafismo, ilustração), “diversidade” (temas, autores, editores) e “adequação às diferentes faixas etárias” (quantidade de texto, complexidade da abordagem dos temas) (p. 119 e 120).

Por outro lado, os critérios específicos estão relacionados com o público-alvo, nomeadamente com a sua faixa etária, com os objetivos de leitura definidos (Silva & Barroso, 2013). Sendo que, as autoras apresentaram como critérios específicos a “intertextualidade” (referência a outros textos, autores ou géneros literários), a “relação texto/ imagem”, podendo esta ser de imitação (imagem é fiel ao texto), complementaridade (imagem aprofunda o que é dito no texto), contradição (imagem contradiz o texto) ou de fusão (imagem e texto estabelecem uma relação de

interdependência), as “referências culturais” (contribui para o alargamento das referências culturais e estéticas dos leitores) e os “valores veiculados” (por exemplo, o respeito pelo outro, a cooperação) (p. 120- 128).

4.2.4. Hora do conto e utilização de recursos

A Hora do Conto deve ser pensada previamente, tendo em conta critérios como o rigor, o cuidado e a atenção (Cavalcanti, 2006). Para tal, é necessário que o adulto defina objetivos de leitura, prepare-se e ensaie em frente ao espelho ou junto de alguém que lhe possa dar a opinião e/ou sugestões, aproprie-se da história que vai contar e, de preferência, que goste da mesma (Plano Nacional de Leitura (PNL), s.d.), uma vez que a forma como encara a história influenciará o modo como a irá contar. Em seguida, é essencial preparar o espaço, de modo a ser confortável e acolhedor para todos e a evitar grandes distâncias para que os olhares e, em alguns casos, até mesmo o contacto físico não sejam desconectados (Loiseau, 1992).

Ainda no momento da pré-leitura, é importante existir um ritual de abertura (canção, rima, frase) (Loiseau, 1992), apresentar-se a história (título, autor, ilustrador, editora) e recorrer-se a algumas estratégias para motivar e despertar a curiosidade e a vontade da criança para ouvir a história, privilegiando a sua opinião e convocando os seus conhecimentos prévios (Fernandes, 2007; Viana et al., 2017).

Posto isto, inicia-se o conto ou a leitura da história. Durante este momento, o contador deve estabelecer uma relação afetuosa e de proximidade com os ouvintes, um ambiente estimulante e de encantamento, ter em atenção “os movimentos corporais, (...) a imposição da voz e as mudanças de fisionomia, (...) ler pausadamente, com entusiasmo e mostrar cuidado com o livro” (Cunha et al., 2004, p. 1100; Cavalcanti, 2006). Para além disso, deve ficar atento, perceber e respeitar as reações e sentimentos das crianças e sempre que possível envolvê-las e colocá-las no papel de contadora e dinamizadora (Cunha et al., 2004; PNL, s.d.).

No que se refere ao uso de diferentes técnicas e recursos para contar a história, pode-se recorrer a livros de diversos tipos e formatos, gravações áudio ou de vídeo, álbuns de imagens, objetos reais (Sim-Sim et al., 2008). Assim como dedoches, teatro de sombras, maquetes, gravuras (Dohme, 2010), adereços, músicas, cenários, dramatização (Costa, 2012), efeito surpresa, gestão da voz (entoação, projeção, ritmo, velocidade, tom, projeções). Tendo em conta Mata (2008, citado por Costa, 2012) outras estratégias são o

auxílio do livro, (...) valorizando as suas ilustrações; a produção de sons que pretendem trazer para a realidade alguns momentos da narrativa; o convite a imaginar uma realidade ou a recordar uma memória no sentido de envolver o ouvinte; a associação com atividades de pintura ou canções; a utilização do flanelógrafo como suporte de imagens pertencentes à história; a utilização de fantoches dos personagens, entre outros (p. 57).

Ao que já foi mencionado, Taquelim (2011) acrescenta que se pode “conta(r) de cor, conta(r) com o coração” (p.4). As possibilidades de técnicas e recursos são infinitas, são todas aquelas que a imaginação conseguir alcançar, no entanto, é importante ter presente que o contador não deve ficar em segundo plano (Loiseau, 1992). Posto isto, é de mencionar que as diversas estratégias utilizadas para se contar histórias contribuem para o envolvimento e motivação das crianças, para a estimulação da imaginação e criatividade das mesmas, para o contacto com diversos materiais (Corsaro, 2002) e para o desenvolvimento da motricidade e da oralidade (Costa, 2012).

Posteriormente, deve existir um ritual que marque o término da história e o regresso à realidade (Loiseau, 1992) e pode realizar-se um momento de discussão ou alguma proposta, ampliando as potencialidades da história (Fernandes, 2007).

4.2.5. Papel dos intervenientes

Para iniciar o ponto em questão gostaria de destacar que a literatura depende de quem a lê e da forma como decide fazê-lo e não da natureza daquilo que é lido (Eagleton, 2003, citado por Corsino, 2014).

Adulto – Família e Profissionais

Para além de tudo o que já foi referido, que incluí, naturalmente, o papel do adulto neste processo, ao nível da preparação dos momentos da hora do conto, dos espaços, da promoção significativa da literacia, entre outros, gostaria de salientar mais algumas práticas importantes que podem e devem ser tidas em conta pelo adulto, seja ele um elemento da família ou um profissional de educação. Obviamente que cada um assume um papel diferente, mas é a complementaridade entre estes contextos que permite garantir à criança todos os benefícios da literatura.

De acordo com Cruz et al. (2012), para a criança, tanto o contexto familiar como o educativo “são espaços de excelência para a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita que, por sua vez, são facilitadores da criação de hábitos, de rotinas e do gosto pela leitura” (p. 16). Mas, para que tal se verifique, é necessário que o adulto assuma este compromisso e tenha consciência da sua importância. Assim sendo, é da sua competência proporcionar um ambiente adequado à manipulação de livros e recursos, devendo este ser agradável, confortável, tranquilo e, no momento em que conta uma história, criar “um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte” (Mateus et al., s.d., p. 56).

Deste modo, é crucial que o adulto esteja sensibilizado para a literatura, considerando-a importante, e que seja capaz de sensibilizar a criança ao ler com emoção, afetividade e cumplicidade (Barreira & Cavalcanti, s.d.) e ao demonstrar prazer e entusiasmo durante a leitura e o conto (Sobrino, 2000). Por sua vez, estes sentimentos serão transmitidos à criança, que o passará a olhar como modelo de referência enquanto leitor e contador (Sobrino, 2000).

Tal como defende Marchão (2013, p. 25), “o livro é um DIREITO da criança” e este, assim como os recursos alusivos às histórias devem ser explorados sempre que a criança desejar, sendo que o adulto deve apoiar estes momentos (Marchão, 1991), respondendo, assim, aos interesses e necessidades da criança. O adulto deve, também, voltar a contar as mesmas histórias, especialmente se a criança solicitar, uma vez que lhe permite memorizar a história, conhecer cada palavra, “antecipar os acontecimentos e identificar-se com as personagens.” (Viana, 2002, p. 47- 48).

Se o adulto conta a história com uma atitude afetuosa, como quem dá colo, então é certo que a criança nunca esquecerá a sua voz, o seu olhar e a sua postura nestes momentos, recordando-os como únicos ao longo da sua vida (Taquelim, 2011).

Criança contadora de histórias

Desde o nascimento, o bebé aprende a ler o mundo que o rodeia, uma vez que, tal como defendem Madureira e Ferreira (2018)

o bebé aprende a ler a expressão facial dos que o circundam, o tom de voz com que lhe falam, o modo como o tocam, e não apenas lê

como rapidamente aprende a interpretar esses sinais em função do contexto de socialização em que se desenvolve e seus actores (p. 12).

Posto isto, quando a criança assume o papel de contadora de uma história, ela está a ler com base nas imagens, na interiorização e memorização das palavras e da forma como o adulto leu, inventando uma nova interpretação e dando liberdade à sua criatividade (Mendes & Velosa, 2016; Hohmann & Weikart, 2003). A criança percorre as páginas com sentimento, construindo, assim a sua narrativa, silenciosamente ou em voz alta, apenas para ela ou também para os outros (crianças ou adultos) (Mendes & Velosa, 2016). Durante este momento, a criança vê pormenores que o adulto nunca se apercebeu, vai para além do que está nas páginas (Mendes & Velosa, 2016; Mata, 2008), percebe “que as histórias têm uma certa ordem, que as páginas se leem da esquerda para a direita, que os livros têm um princípio e um fim” (Sobrino, 2000, p. 87).

Deste modo, enquanto a criança conta histórias está a desenvolver variadíssimas competências, nomeadamente a linguagem, a aquisição de vocabulário, a reconfiguração emocional, o desenvolvimento da memória, criatividade e atenção, uma perspetiva positiva dela e dos outros, competências estas que terão um impacto significativo ao longo da sua vida (Viana, 2002).

Para concluir, gostaria de destacar uma frase de Mendes e Velosa (2016), na qual as autoras salientam que “a relação que a criança estabelece com o livro é, em primeiro lugar, uma relação genuinamente apaixonada” (p. 128).

4.3. Roteiro metodológico e ético

Tal como foi referido no ponto 4.1., propus-me investigar, na valência de JI, a influência da literatura na infância, tendo como questão de partida compreender o modo como as crianças em idade pré-escolar se relacionam com a literatura. Para tal, tive em consideração as características de qualidade de uma questão de partida, apresentadas por Quivy & Campenhoudt (2005), sendo estas clareza, exequibilidade e pertinência. Inicialmente, a investigação tinha como questão de partida compreender o que é que cativa as crianças nas diferentes formas de contar histórias, seguindo as diretrizes da Investigação-Ação, no entanto, devido às restrições impostas pela COVID-19 foi necessário reajustar o estudo.

Posto isto, delineei os objetivos que me permitiram obter resposta à questão de partida, sendo eles (i) conhecer as práticas leitoras das crianças em contexto escolar e

familiar, (ii) compreender se as estratégias e os materiais que o adulto utiliza para contar as histórias influenciam o olhar da criança sobre as mesmas, (iii) perceber de que forma a literatura contribui para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças e (iv) verificar os conhecimentos das crianças deste grupo relativamente à educação literária.

Tendo a problemática e os objetivos definidos, optei por encaminhar a investigação segundo as diretrizes da metodologia do estudo de caso que, de acordo com Yin (2001, p. 32), consiste “numa investigação empírica 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”. Já Meirinhos e Osório (2010), referem que

o estudo de caso faz sentido se assentar num desenho metodológico rigoroso, partindo de um problema (...) onde sejam claros os objectivos e o enquadramento teórico da investigação. O problema poderá decompor-se em proposições e estas, por sua vez, em questões orientadoras. Terão de se identificar a(s) unidade(s) de análise e de desenhar os instrumentos de recolha da informação. (p. 64)

Na citação anterior, os autores salientam a importância do conhecimento teórico prévio no que diz respeito ao tema da investigação. Nesse sentido, realizei uma revisão de literatura (4.2.), na qual abordo a definição de literatura para a infância, a importância da mesma na infância, a definição de álbum infantil e critérios de seleção, a hora do conto e utilização de recursos e o papel do intervenientes, adulto- família e profissionais e criança contadora de histórias.

No que diz respeito aos participantes da investigação importa identificá-los e caracterizá-los. Dito isto, os participantes correspondem a vinte e três crianças, sendo treze do sexo feminino e dez do sexo masculino, com faixa etária compreendida entre os 3 e os 6 anos. Ou seja, a investigação é realizada com as crianças e, por isso, estas são vistas como “actores sociais, por direito próprio, (...) sujeitos de conhecimento (...) parceiras na investigação” (Tomás, 2008, p. 388). Nesta investigação, estarão também incluídas as sugestões, opiniões e a participação da educadora da sala que tem 48 anos, possui uma Licenciatura em Ciências da Educação e tem 25 anos de experiência, da auxiliar de ação educativa, que tem 52 anos e 30 de experiência, e das famílias.

Para além do que já foi referido, é essencial acrescentar que este estudo tem por base uma abordagem de natureza qualitativa. Pelo que se torna imprescindível uma

triangulação dos dados, recorrendo-se a várias fontes de evidências, de modo a enriquecer os resultados e torná-los mais objetivos, indo, assim, ao encontro do “estilo corroborativo de pesquisa” (Yin, 2001, p.121).

Por esse motivo, considero importante referir as técnicas de recolha de dados selecionadas para esta investigação, sendo elas observação participante, recursos audiovisuais, mais especificamente, fotografia, vídeo e áudio, entrevistas realizadas às crianças, em pequenos grupos, antes do período de confinamento, e sessões de leitura e discussão com pequenos grupos.

No que diz respeito à observação, esta consiste em “selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo & Ferreira, 2008, p.91). Nesta investigação, caracteriza-se como sendo direta e indireta, naturalista, uma vez que ocorre sistematicamente e num ambiente confortável e já conhecido pelos observados (Machado, 2019) e participante, visto que eu, enquanto observadora, estarei envolvida na prática pedagógica (Carmo & Ferreira, 2008).

Muito aliados à observação, surgem os recursos audiovisuais. A fotografia, enquanto técnica de investigação, assume duas grandes finalidades, por um lado documentar visual e eternamente a observação realizada e por outro reforçar a pesquisa, podendo mesmo surgir novos dados não observados no momento (Queirós & Rodrigues, 2006). Sendo que, de acordo com a forma como delineei este processo, o vídeo e o áudio também se traduzem na descrição anteriormente apresentada.

Relativamente à entrevista realizada às crianças, em pequenos grupos (anexo H), esta é semiestruturada, uma vez que a flexibilidade da colocação das questões, característica deste tipo de entrevista, se traduz em inúmeras vantagens ao nível das respostas obtidas.

Quanto às sessões de leitura e discussão em pequenos grupos, é possível referir que surgiram de uma necessidade durante o confinamento, sendo que a primeira sessão foi *online* e as restantes presenciais. Durante estas sessões, li uma história às crianças e, posteriormente, discutimos sobre determinadas questões (anexo I).

Como complemento às técnicas anteriores, optei por recorrer a instrumentos como os registos de observação e as anotações relativas às conversas informais com as crianças, a equipa de sala e as famílias.

Após a recolha dos dados, torna-se imprescindível realizar a análise de conteúdo dos mesmos, que, segundo Vala (1986), consiste numa “técnica de tratamento de

informação”. Esta análise teve por base os procedimentos explicitados pelo autor. Assim sendo, já delimitados os objetivos da investigação, comecei por definir o *corpus*, seguindo um processo de seleção, sendo que tive por base princípios como a diversidade, heterogeneidade, representatividade, adequação e exaustividade. Em seguida, defini as categorias, segundo o modelo aberto, no qual estas começam a surgir no decorrer da própria análise (Silva et al., 2005), as subcategorias (tabela 1) e as unidades de análise, mais especificamente de registo e de contexto. Por fim, procedi à análise dos dados obtidos através do processo de análise de conteúdo.

Tabela 1

Árvore categorial de análise de dados

Tema	Categorias	Subcategorias
Modo como as crianças em idade pré-escolar se relacionam com a literatura	As crianças e o gosto pela literatura	Motivo porque gostam que lhes contem histórias
		Histórias que já lhes contaram e história favorita
		Livros que possuem e partilharam
		Critérios de qualidade dos livros
	Criança enquanto ouvinte de histórias em contexto familiar e escolar	Práticas literárias dos adultos de sala com as crianças
		Hora do conto em sala (estratégias e recursos)
		Repetição de histórias
		Práticas literárias das famílias com as crianças
		Quando, onde e como é que lhes contam histórias
		Competências promovidas pela literatura
	Criança enquanto autora, leitora e contadora de histórias	Idas à biblioteca
		Escolha dos livros
		Literatura e brincadeiras
		Impacto das práticas dos adultos
		Recursos e estratégias
		Como e a quem contam histórias
		Competências promovidas pela literatura
		O que é um livro

Perspetiva da criança relativamente ao livro	Diferenças entre os livros
	Aspetos comuns entre os livros
	Organização da biblioteca
	Autoria, ilustração e constituição dos livros

Nota. Fonte própria (2021).

Para além de tudo o que já foi referido, é de salientar que durante toda a PPS II, a minha prática pedagógica teve por base um conjunto de princípios éticos que se traduzem num documento (anexo J), no qual se encontra o roteiro ético profissional e o roteiro ético na investigação. É de referir que este roteiro foi construído com base nos princípios apresentados pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, nomeadamente ao nível da competência, responsabilidade, integridade e respeito, no compromisso com as crianças, as famílias, a equipa de sala, a organização socioeducativa, a comunidade e a sociedade. Assim como, nos princípios éticos e deontológicos apresentados por Tomás (2011), a saber objetivos do trabalho, custos e benefícios, respeito pela privacidade e confidencialidade, decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir, fundamentos, planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação, consentimento informado, uso e relato das conclusões, possível impacto nas crianças, famílias ou equipa e informação às crianças e adultos envolvidos.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Neste ponto, procedo à análise do material empírico recolhido, organizando-o conforme as categorias que emergiram do campo, nomeadamente: (i) a criança e o gosto pela literatura; (ii) a criança enquanto ouvinte de histórias em contexto familiar e escolar; (iii) a criança enquanto autora, leitora e contadora de histórias; (iv) a perspetiva da criança relativamente ao livro.

4.4.1. “Gosto de ver as imagens, de ler para dentro (...) de ouvir e de conseguir pensar numas coisas que estão na história.” (F.B., 5 anos) – A criança e o gosto pela literatura

Tal como já foi referido, mais importante do que classificar a literatura para a infância *a priori*, é classifica-la tendo em consideração o prazer e a utilidade com que as crianças a leem e/ou escutam (Meireles, 1984, citado por Ramanzini, 2011). Assim

sendo, e de forma a dar resposta à questão a que me propus investigar, “De que modo as crianças em idade pré-escolar se relacionam com a literatura?”, parece-me pertinente começar por conhecer o gosto das mesmas por este tópico.

Ao interrogar as crianças se gostam que lhes contem histórias (anexo H), todas responderam afirmativamente, tendo algumas acrescentado que gostam muito. Para esta resposta, apresentaram justificações como “gosto de ver as imagens, de ler para dentro (...), de ouvir e de conseguir pensar numas coisas que estão na história”. O facto de as histórias serem animadas, mas de também gostarem quando as consideram assustadoras porque “é só uma história, não é da nossa vida”, por não saberem ler, pelo interesse por aquilo que está escrito e pelas ilustrações. Para além disso, remeteram para momentos de vinculação com os familiares, em que estes lhes contam histórias, “porque à noite a minha mãe lê um livro e eu adormeço com um peluche”, e com os pares, considerando que este é um momento em que também brincam com eles. A isto, acresce o facto de terem referido que também gostam de ser elas a contar histórias, com ou sem recurso a livros, e de ter sido visível o interesse das mesmas em serem autoras e ilustradoras de diversas histórias (Registo n.º 32, ocorrência n.º 9).

Ao questioná-las sobre “Que histórias é que já vos contaram?” (anexo H), várias foram as respostas que obtive, nomeadamente livros de autor com grande qualidade (*O Grufalão, O Cuquedo, A que sabe a lua?, O Monstro das Cores*), ainda que, por vezes, não tenham mencionado o título do livro, mas sim outro que inventaram, tendo em conta o conteúdo do livro. Mas também falaram dos contos tradicionais, como “Da Branca de Neve” e “Do lobo mau”, livros da autoria das próprias ou de outras crianças do grupo, nomeadamente “Das sereias” e “Do *Spider-man*”) e livros sobre determinadas temáticas, tais como “tubarões” e “monstro”.

Relativamente a “Qual a vossa história preferida? Porquê?” (anexo H), mais uma vez as respostas variaram entre livros de autor (*Sopa de galinha com arroz, O Cuquedo, O Coala que foi capaz*), contos tradicionais (“Capuchinho Vermelho”), livros da autoria das próprias ou de outras crianças do grupo (“Das sereias”) e livros sobre determinadas temáticas (“golfinhos”, “festas”). No entanto, só duas crianças é que justificaram a sua resposta, sendo que a D.F. referiu que aquela era a sua história preferida por ser “divertida... (e)... engraçada” e o E.P. por a história ter cores associadas a emoções.

Importa, também, acrescentar que ao longo da PPS II, algumas crianças foram levando livros para partilhar com os pares (*A joaninha resmungona, Flávio e os dentes assustadores, Carlota Barbosa, a bruxa medrosa, Eu não fui!*). Isto ocorreu por iniciativa

própria, por estímulo da iniciativa dos pares e devido a conversas que ocorreram em sala (Registo n.º 16, ocorrência n.º 7). Além disso, existiu também uma grande adesão do grupo em participar nas sessões da roda dos livros (anexo I), nas quais apresentaram um livro à sua escolha (*Gosto de ti (quase sempre)*, *Oh não*, *Sebastião*, *O leão que temos cá dentro...*), os motivos dessa escolha, entre outros aspetos.

Durante estas partilhas, foi notória a presença da qualidade literária na grande maioria dos livros que as crianças escolheram para partilhar e que possuíam nos seus contextos familiares. Esta qualidade verificava-se ao nível dos aspetos paratextuais (tamanho, formato e resistência do livro, número de páginas), do conteúdo (texto e ilustrações de qualidade, com dimensões e quantidade adequadas), dos critérios gerais (adequação à faixa etária, estética, questões linguísticas) e específicos (relação entre o texto e as ilustrações, questões sociais e culturas), de acordo com Silva e Barroso (2013), que também tiveram em consideração outros autores de referência.

Ainda sobre os livros e a qualidade dos mesmos, gostaria de salientar uma situação que ocorreu com uma das crianças do grupo, em que eu lhe estava a contar histórias individualmente e durante a leitura do livro *Ana e Elsa e o seu novo amigo*, escolhido por ela, percebi que alterou a sua postura corporal e o seu envolvimento, pelo que lhe perguntei se queria que parasse de contar a história. A Mi respondeu afirmativamente, indicando que “achava que ia gostar muito deste livro porque gosto muito da Ana e da Elsa, mas não estou a gostar assim tanto. Tem muitas coisas escritas e não é interessante” (Registo n.º 52, Ocorrência n.º 4). Este comentário da Mi demonstra que, efetivamente, ela estava interessada em ouvir a leitura deste livro, uma vez que era sobre duas personagens de um filme que ela apreciava, no entanto, o facto de o mesmo não apresentar alguns dos critérios de qualidade mencionados anteriormente e aos quais ela está habituada, nomeadamente possuir uma extensa quantidade de texto e os caracteres apresentarem uma dimensão reduzida, fez com que a Mi perdesse o interesse e não se envolvesse na leitura.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, gostaria de reforçar a importância da leitura enquanto experiência, apresentada por Kramer (2000). Sendo que esta diz respeito à leitura que transcende o período em que a história é contada, possibilitando momentos de discussão, reflexão, desafio, partilha, emoções e aprendizagens, ou seja, corresponde à leitura que “provoca a ação de pensar e sentir criticamente” (p. 21). Na medida em que são estas experiências que darão significado à leitura e fomentarão o gosto pela mesma.

4.4.2. “À noite, a minha mãe lê um livro e eu adormeço com um peluche.” (E.P., 4 anos) – Criança enquanto ouvinte de histórias em contexto familiar e escolar

De acordo com o que foi referido no capítulo 4.2., o contexto familiar e escolar “são espaços de excelência para a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita que, por sua vez, são facilitadores da criação de hábitos, de rotinas e do gosto pela leitura” (p. 16). Por esse motivo, é responsabilidade do adulto proporcionar um ambiente agradável, confortável, tranquilo e propício à leitura e manipulação de recursos, tanto para as leituras individuais, como para os momentos em que os adultos contam histórias (Mateus et al., s.d.). Assim sendo, nesta categoria, são apresentadas e discutidas as práticas leitoras e de conto de histórias proporcionadas às crianças deste grupo em contexto escolar, observadas e registadas por mim e referidas pelas mesmas e, posteriormente, as práticas familiares que mencionaram.

Ao longo da PPS, observei que, durante a semana, existe apenas um momento dedicado à leitura/ conto de histórias, normalmente terça-feira à tarde, ainda que nem sempre aconteça. Antes do confinamento, a escolha do livro era feita pelo adulto, tendo em conta um sentido utilitário, uma vez que foram lidos *Chibos Sabichões* (Registo n.º 1, ocorrência n.º 20) e *Dantes haviam gigantes* (Registo n.º 7, ocorrência n.º 2) por estes abordarem noções de tamanhos, que se encontravam a ser discutidas e exploradas em sala, pelo que a conversa após a leitura dos livros resumiu-se estes conceitos. No que diz respeito ao último livro, é de referir que a educadora o leu e, em seguida, voltou a fazê-lo com recurso à projeção de um vídeo realizado com outro grupo, no qual constavam fotografias das crianças a dinamizarem a história. O grupo manifestou interesse por esta diferente forma de contar a história, associando-a ao cinema.

Durante este período, também foi lido *O Grufalão*, como estratégia temporal, sendo que uma das crianças referiu a existência desta personagem na sala, pelo que a adulta contou parte da história manipulando-a. No entanto, esta leitura não foi concluída, embora as crianças tivessem solicitado, porque estava na hora de irmos para o espaço exterior. Para além disso, foi também contada a história do presépio, em conjunto com as crianças (Registo n.º 15, ocorrência n.º 5), e foram lidos os livros da autoria e ilustrações das mesmas, exclusivamente pelo adulto ou pelas crianças, ainda que o adulto lhes dissesse o que estava escrito em cada página, para que elas repetissem, e, em seguida, pelo adulto. Na minha perspetiva, os livros da autoria das crianças, assim

como alguns livros de autor que desejassem, deveriam ser contados autonomamente por elas, na medida em que esta prática possibilita o desenvolvimento de competências linguísticas (Mata, 2008), de memória e imaginação, entre outras e, inclusivamente, duas das crianças, durante a roda dos livros, manifestaram vontade em contar a sua história ao grande grupo (anexo I).

Importa, ainda, destacar que, no recreio do almoço, a auxiliar lia, habitualmente, um livro para o grupo que não fazia repouso, podendo este ser um livro da biblioteca da sala ou um livro trazido por uma das crianças do grupo, e também inventavam histórias. Sendo que, após uma conversa na qual a auxiliar partilhou que tinha saudades que as crianças trouxessem livros de casa, surgiram onze novos livros, o que demonstra que esta abertura por parte da mesma foi ao encontro de um interesse das crianças.

Seguiu-se o confinamento, no qual a educadora partilhou duas histórias por semana, nomeadamente os vídeos das histórias enviadas no confinamento do ano passado, vídeos com as histórias escritas e ilustradas pelas crianças durante o confinamento. Mas, também, vídeos em que eu contava histórias, recorrendo a diferentes recursos (livro, luva contadora de histórias, pedras, músicas) e a educadora apresentou uma história sem texto (*Sombras*), recorrendo a um vídeo, durante uma sessão em grande grupo. No que diz respeito a esta experiência, acredito que era importante terem sido lidos mais livros de autor e contos tradicionais, até porque, as verbalizações das crianças e das famílias, o facto de terem visto os vídeos mais do que uma vez e as suas realizações (construção de personagens, continuação da história, vídeos a contarem histórias) em relação às histórias que contei foram bastante positivas. Acresce o facto de, após o confinamento, as crianças terem continuado a falar sobre os livros e histórias em causa e terem continuado a ver os vídeos, revelando que os mesmos ficaram presentes na sua memória e foram significativos.

Após o confinamento, as adultas da sala mantiveram a forma como liam os livros, começando por os apresentar (título, autor, ilustrador), fazendo alterações de voz, movimentos corporais (Cunha et al., 2004, p. 1100; Cavalcanti, 2006), sons (Mata, 2008, citado por Costa, 2012). Sendo que acredito que fizeram por ler com emoção, afeto, prazer e entusiasmo, transmitindo estes sentimentos às crianças e proporcionando que estas as olhassem como modelos de referência enquanto leitoras e contadoras de histórias (Sobrinho, 2000). Contudo, continuaram sem realizar rituais de abertura e de término das histórias (Loiseau, 1992), não preparavam, nem se apropriavam previamente das histórias conforme recomenda o PNL (s.d.), sendo que, em alguns

casos, aquela era a primeira leitura que faziam e, para além dos vídeos e do recurso ao boneco, não recorreram a outras técnicas ou recursos para contar histórias.

Ainda assim, verificaram-se alterações significativas que foram ao encontro do que é defendido pelos autores apresentados na revisão de literatura. As crianças passaram a ter um papel ativo na escolha dos livros, sendo que muitos deles foram trazidos por elas. O momento da leitura deixou de ter um sentido utilitário, passando a focar-se no prazer e na fruição, possibilitando, assim, que a criança pudesse “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 (...), satisfazer a sua curiosidade e adquirir valores para a sua vida” (Dias & Neves, 2012, p. 37).

Em algumas leituras, foram tidos em conta os conhecimentos prévios das crianças, nomeadamente no livro *O Coala que foi capaz*, no qual ocorreu uma conversa inicial relativa ao lugar onde se desenrolava a história: “Algumas crianças disseram “Tem cangurus?”; Educadora: “A história é onde?”; C.G.: “No Zoo.”; S.V.: “No deserto.”; Educadora: “Em que país?”; E.P.: “África.”; Educadora: “Também começa por <<a>>. Aus... Austrália.” (Registo n.º 29, ocorrência n.º 9). Despertando, assim, a curiosidade e vontade das crianças para ouvirem a história (Fernandes, 2007; Viana et al., 2017).

Ao longo das histórias, as crianças também foram envolvidas, dando continuidade à mesma devido à presença da repetição (Registo n.º 25, ocorrência n.º 14), comentando os acontecimentos, partilhando saberes, desenrolando-se diálogos alusivos à componente social e pessoal (Registo n.º 29, ocorrência n.º 9) e, por vezes, antecipando o que iria acontecer na história, como quando a J.P. disse “Sabes o que é que é? É o pica-pau.” e a educadora, ao virar a página, confirmou “A J.P. tinha razão, é um pica-pau.” (Registo n.º 29, ocorrência n.º 9).

Em alguns casos, existiu, também, um momento de discussão após a leitura do livro, no sentido de ampliarem as potencialidades da história (Fernandes, 2007). No entanto, considero que este espaço acabou por ser um momento de questões fechadas, no qual o adulto perguntava às crianças sobre aspetos do livro aos quais já se sabia a resposta, como para se certificar que as crianças sabiam responder.

Também existiram momentos em que o adulto direcionou a conversa segundo a sua perspetiva, ao invés de dar abertura para a confrontação de ideias. Por exemplo, após a leitura do livro *Eu não fui!* (Registo n.º 44, ocorrência n.º 6), as crianças mencionaram que o culpado era o mosquito. Posto isto, a educadora explicou-lhes que

não era ele, mas sim a figura humana, por ter matado a aranha. Acredito que mais importante do que se descobrir um culpado, era existir um momento de partilha e confrontação de ideias e opiniões, até porque ambas as personagens têm alguma culpa no sucedido, uma por ter matado a aranha e outra por ter iniciado o confronto. Além disso, a educadora nomeou a figura humana como “dona da vaca”, sem que esse aspeto fosse referido na história, pelo que esta poderia ter sido mais uma questão discutida em grupo, dando abertura para a partilha de diferentes impressões estéticas suscitadas pelo texto literário. Segundo Mendes e Velosa (2016) e Mata (2008), a literatura possibilita que a criança escute e partilhe opiniões com os seus pares e com os adultos, respeitando ideias diferentes da sua e estimula o seu espírito reflexivo e crítico.

De acordo com o que foi referido anteriormente, importa apresentar algumas das interpretações das histórias realizadas pelas crianças, nas quais estão evidentes as suas próprias conclusões, independentemente de o adulto destacar outros pormenores. No que diz respeito ao livro *Chibos Sabichões*, embora a conversa após a leitura tenha sido relativa aos tamanhos, algum tempo depois a J.P. comentou o facto de os chibos terem sido “muito espertos porque conseguiram enganar o ogre e passar para o outro lado” (Registo n.º 1, ocorrência n.º 22). Quanto ao livro *Não vires este livro*, o S.V. explicou que o monstro não queria que se virassem as páginas porque “eram muito perigosas e ele ficava muito zangado (...) não queria ficar um sapo.” (Registo n.º 39, ocorrência n.º 9). Isto mostra que, apesar do direcionamento do adulto e da perspectiva utilitária em que foi discutida a história, a força da essência da narrativa não passa despercebida às crianças.

Relativamente às histórias lidas e contadas por mim, gostaria de referir que procurei ir ao encontro do que apresento na revisão de literatura, ainda que não tenha existido a possibilidade de contar o número de histórias que gostaria. Nas sessões relativas à investigação, após contar a história, criei um momento de partilha, no qual procurei levantar questões amplas, para as quais não existia uma resposta específica, de modo a conhecer efetivamente as ideias e opiniões das crianças, tais como “o que é, para ti, um livro”, “se fosses o João, o que farias?” (Anexo I). Esta minha opção de agir deveu-se ao facto de pretender sensibilizar a criança para a literatura, lendo com emoção, afetividade, cumplicidade (Barreira & Cavalcanti, s.d.), prazer e entusiasmo (Sobrino, 2000). De modo a criar “um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte” (Mateus et al., s.d., p. 56).

Durante estes momentos, as crianças recorreram à história para partilharem medos, para ultrapassarem-nos e para associarem os momentos da história à realidade vivida por elas. Nomeadamente, quando a M.R. disse “tenho medo do escuro”, a S.A. referiu “eu tive medo. Quando o João assustou os monstros não tive mais medo” e a H.R. partilhou que “fez sentir que na minha cama estava um monstro, eu fui dizer aos meus papás”. Mas, também, para se associarem e se identificarem com as personagens da história, já que a I.F. mencionou “eu dizia aos monstros que eles podiam ficar debaixo da minha cama a dormir”, e para demonstrarem empatia pelas mesmas, visto que a Mi indicou “eu gostei muito dos monstros” (Anexo I). Estas afirmações vão ao encontro do que é defendido por Mendes e Velosa (2016), ao mencionarem que a literatura possibilita que as crianças se identifiquem com algumas personagens ou que se projetem nas mesmas, permitindo que consolidem “a sua identidade pelo confronto com o outro” e que ultrapassem medos e preocupações referidos nas histórias” (p. 127).

No que diz respeito à repetição de histórias, importa mencionar que, durante a PPS II, o único livro lido mais do que uma vez, para o grande grupo, foi *Chiu! Temos um plano*, sendo que, na segunda vez, as crianças acompanharam a leitura através da memorização e das ilustrações. A repetição deste livro possibilitou que o F.E., que verbaliza poucas palavras, começasse a acompanhar a leitura, verbalizando palavras (“agora”), números (“um, dois, três”) e, em alguns casos, frases que estavam escritas no livro, como “queres pão?” (Registo n.º 51, ocorrência n.º 6). Alguns dos livros lidos em sala já eram conhecidos por parte do grupo e, nos recreios da hora de almoço, também foram repetidos livros, embora algumas crianças não estivessem presentes. Nesse sentido, gostaria de salientar que a repetição das histórias possibilita que as crianças a memorizem, conheçam as palavras que estão escritas, antecipem situações e identifiquem-se com as personagens (Viana, 2002, p. 47- 48).

A todos os aspetos já mencionados, gostaria de acrescentar que verifiquei que as leituras para pequenos grupos ou para crianças individualmente não fazem parte das práticas das adultas de sala, sendo que não têm por hábito frequentar a área da biblioteca. Ainda que esta realidade não faça parte das rotinas do grupo, procurei mostrar-me disponível e entusiasmada para tal e, embora, estes momentos tenham ocorrido poucas vezes face ao que desejava, nos que se realizaram, as crianças demonstraram estar envolvidas na leitura, participando através de movimentos corporais e verbalizações e a componente afetiva esteve bastante presente, como quando a S.A. esteve “mesmo encostada a mim”, enquanto eu lia (Registo n.º 27,

ocorrência n.º 5). Na minha perspetiva, é importante que esta prática faça parte das rotinas tanto de uma sala de creche, como de JI, porque a literatura é um direito das crianças (Marchão, 2013), pelo que, sempre que estas desejarem, devem ter a oportunidade de explorar os livros, as histórias e os recursos associados aos mesmos, devendo o adulto apoiar e proporcionar estes momentos (Marchão, 1991).

Em conversa com as crianças (anexo H), elas partilharam que, em contexto familiar, quem lhes costuma contar histórias são os pais, mencionando ambos ou destacando um deles: “uma vez é a mãe, outra vez é o pai, depois a mãe e volta a ser o pai” (J.P.); “a mãe conta mais histórias que o pai” (I.M.). Mas também foram citados os avós, os irmãos, os tios e os primos. Algumas chegaram mesmo a referir toda a família, “a minha família quando eu vou a casa deles”, e houve também quem mencionasse os animais de estimação.

Já em relação ao contexto escolar, destacou-se o facto de apenas o primeiro grupo de crianças ter referido autonomamente a auxiliar, a educadora e eu, sendo que, nos restantes grupos, estes nomes só foram referidos após eu questionar se não existia mais nenhum lugar onde lhes contassem histórias ou perguntar diretamente quem lhes contava na escola (Anexo H). Para além disso, no segundo grupo, o E.P. salientou “acho que a C. (auxiliar) é que conta mais” em comparação com a educadora e acrescentaram que queriam que a educadora e eu contássemos mais histórias. Gostaria, também, de clarificar que, embora nos três grupos, as crianças tenham mencionado que já lhes tinha contado histórias, à data da realização das entrevistas, isto ainda não tinha acontecido, de modo a não influenciar as respostas dadas por elas.

Tendo em consideração o que foi mencionado anteriormente, gostaria de referir que as crianças destacaram o meio familiar como principal contexto em que lhes contam histórias, associando este momento, na grande maioria, à noite, antes de irem dormir, conforme partilhou a D.F.: “a minha mãe e o meu pai contam muitas vezes histórias à noite, para eu adormecer” (Anexo I). Inclusivamente, após a educadora terminar de ler o livro da J.P., ela disse “e agora está na hora de ir dormir” (Registo n.º 38, ocorrência n.º 6). O que demonstra o quão presentes e significativos são estes momentos para as crianças, nos quais estabelecem vínculos emocionais e afetivos muito fortes com os seus familiares e com a literatura. Pois, tal como refere Taquelim (2011), a forma afetuosa com que o adulto conta uma história, fará com que a criança nunca esqueça a sua voz, o seu olhar e a sua postura nestes momentos, recordando-os como únicos.

Para além disso, as crianças também partilharam que lhes contam histórias de dia, “todos os dias”, “num momento descansado”, “quando é fim-de-semana” e “quando os pais não têm trabalho nenhum para fazer e podem contar uma história”. Sendo que isso acontece em casa delas, na casa de familiares, no quarto, no carro, na escola: “quando é livros e leituras, os adultos leem livros” e “na biblioteca da sala”, na biblioteca, na livraria, para a I.F. “saber como é que são e para eu saber se gosto, os donos das livrarias contam”, “em qualquer lado”, “no avião” e “na rua” (Anexo H e I). A isto acresce o facto de algumas terem salientado “ouvimos muitas histórias”, “temos um montão de histórias”, “tenho uma leitura no meu quarto”, “em casa, eu tenho imensos livros” (Anexo H) e “eu também vejo vídeos no *Youtube* das pessoas a lerem” (anexo I).

Quanto às questões “Como é que vos costumam contar histórias? E como é que gostam que vos contem histórias?”, as crianças responderam que já lhes contaram história recorrendo ao livro, histórias inventadas, através de gravações, filmes, brinquedos, cartões e fantoches. Interessante destacar que a S.C. verbalizou preferência pelo conto de histórias recorrendo a livros, quando disse “Com os livros é muito melhor”, e o P.M. pela narrativa visual, indicando “Gosto mais de ir ao cinema ver as histórias” (Anexo H).

4.4.3. “Eu só consigo contar histórias se eu inventar.” (H.R., 3 anos) – A criança enquanto autora, leitora e contadora de histórias

Após escrever sobre a criança ouvinte de histórias, parece-me relevante, em seguida, apresentar os resultados recolhidos no que diz respeito à criança autora, leitora e contadora de histórias.

Tal como foi referido nas categorias anteriores, as crianças deste grupo manifestaram, regularmente, interesse em serem autoras e ilustradoras de diversas histórias, nomeadamente “As sereias” (Registo n.º 19, ocorrência n.º 4), “Homem-aranha” (Registo n.º 22, ocorrência n.º 9), “As duas borboletas” (Registo n.º 47, ocorrência n.º 1). Após a conclusão dos livros, os autores e ilustradores fizeram uma leitura para o grande grupo, com o acompanhamento da educadora, e, em seguida, o livro ia para a biblioteca da sala ficando ao acesso de todos.

No período inicial da PPS, as idas à biblioteca eram bastante restritas, não se realizando diariamente, sendo que as crianças que frequentavam este espaço eram sempre as mesmas e, por vezes, aconteciam idas esporádicas. As crianças iam para a biblioteca individualmente (Registo n.º 8, ocorrência n.º 9), a pares (Registo n.º 15,

ocorrência n.º 8) ou em pequenos grupos (Registo n.º 18, ocorrência n.º 4), normalmente sentavam-se lado a lado, quando acompanhadas, e contavam histórias silenciosamente ou em voz alta, para ou com os pares. Embora também lessem os livros disponíveis na biblioteca, o principal enfoque eram os livros construídos pelas crianças do grupo.

Além disso, foi possível observar a presença das histórias nas brincadeiras, especialmente no espaço exterior, possibilitando que se intensificassem as relações e interações estabelecidas entre as crianças (Corsino, 2014). As brincadeiras contaram, ainda, com momentos em que inventaram histórias, podendo ou não ter como referência passagens de histórias que conhecem, tal como aconteceu numa brincadeira, na qual estão presentes semelhanças com o conto tradicional *O Capuchinho Vermelho*:

a M.I. sugeriu que brincássemos a contar histórias (...) Foi a M.I. que começou a história. M.I.: “Era uma vez um monstro, que se chamava monstro das bolachas”; I.F.: “o monstro das bolachas encontrou uma menina que tinha bolachas e comeu todas”; Mi: “a seguir comeu a menina porque ainda tinha fome”; Eu: “o monstro ficou tão mas tão cheio que precisou de fazer uma sesta, encostou-se a uma árvore e adormeceu”; J.P.: “o monstro estava tão cheio que ficou mal disposto a dormir”; C.G.: “e depois um caçador encontrou o monstro e tirou a menina da barriga dele”... C.G. “e então a história acabou porque o caçador ajudou a menina” (Registo n.º 8, ocorrência n.º 15).

A forma como as crianças se relacionam com a literatura depende de diversos fatores, nomeadamente das práticas dos adultos de referência e dos pares e da forma como a história é lida, uma vez que a literatura depende de quem a lê e da forma como decide fazê-lo (Eagleton, 2003, citado por Corsino, 2014). Após o período de confinamento, verifiquei uma maior acentuação das práticas leitoras das crianças do grupo, o que pode ter sido incentivado pelas alterações verificadas na leitura por parte das adultas de sala e pela forma como passaram a encarar a literatura, valorizando o prazer e a fruição proporcionados pela mesma, ao invés do sentido utilitário, como anteriormente. A presença de novos livros na biblioteca, mais concretamente os livros que as crianças foram levando, os livros que eu li durante o confinamento e nas sessões relativas à investigação, acompanhados dos respetivos recursos, e os livros que, posteriormente, surgiram devido às rodas de livros realizadas, podem também ter influenciado positivamente esta mudança.

Para além disso, acredito que a estratégia implementada pela educadora, que consistiu em colocarmos os últimos livros lidos pendurados no *placard* dos livros e leituras, também teve bastante influência. Na medida em que aqueles livros passaram a ter uma maior visibilidade, já que “o V.S. ia a passar pela biblioteca (...) viu o livro

Truz-truz pendurado, pegou nele (...) e esteve a lê-lo” (Registo n.º 35, ocorrência n.º 3) e a estarem mais acessíveis às crianças, uma vez que nem sempre a biblioteca se encontrava organizada e, por vezes, demoravam a encontrar o livro que pretendiam.

Posto isto, as crianças que já frequentavam a biblioteca, continuaram a fazê-lo, mas de forma mais regular, e outras passaram a fazê-lo, ainda que nem todas com a mesma intensidade, sendo de destacar o facto de algumas preferirem realizar as suas leituras na mesa. Significa isto que, progressivamente, foram intensificando a sua relação com a literatura e que, perto da data de término da PPS, a biblioteca era frequentada diariamente e, até mesmo, mais do que uma vez por dia e o tempo de permanência na mesma era superior.

Ainda assim, algumas crianças raramente a frequentavam e só o faziam quando acompanhadas, tal como era o caso da I.F. Pelo que, durante uma conversa, tentei perceber junto dela o motivo, sendo que tinha conhecimento que as suas práticas leitoras em contexto familiar eram diárias. Ao interrogá-la, a I.F. respondeu-me “gosto, eu gosto muito de ler livros, mas eu não leio muito aqui na sala, gosto mais de fazer as outras coisas, de trabalhar.” (Registo n.º 38, ocorrência n.º 3). A partir deste comentário da I.F., depreendo que, para esta criança, o contexto escolar corresponde a um espaço de aprendizagem com base nas produções, sendo descurada a ludicidade, fruição e prazer do mesmo, podendo esta perspetiva ter sido influenciada pelos adultos.

No que diz respeito às dinâmicas, é de referir que as crianças continuaram a construir a sua narrativa, silenciosamente ou em voz alta, individualmente, com ou para os outros (Mendes & Velosa, 2016). No caso da construção de narrativas para o outro, gostaria de destacar duas situações que observei. Nomeadamente, quando o P.C. leu o livro *Um livro* aos pares, “indicando onde é que (...) deviam tocar, o que deviam fazer, girando e abanando o livro, o P.M. acabou por deitar a sua cabeça nas pernas do P.C. e todos se riram bastante” (Registo n.º 38, ocorrência n.º 2). Estando presente, neste momento, a dimensão lúdica da leitura precoce (Ramos & Silva, 2009), assim como o estabelecimento de vínculos emocionais e afetivos entre pares (Hohmann e Weikart, 2003). Na outra situação, enquanto a S.A. lia o livro *A princesa espertalhona*, a M.R. e a M.C. deitaram-se de olhos fechados, na zona das almofadas, como se tivessem adormecido (Registo n.º 39, ocorrência n.º 5), sendo que acredito que este comportamento de faz-de-conta poderá ter sido impulsionado pelas suas práticas familiares de ouvirem uma história para adormecerem.

Quanto às leituras individuais, gostaria de salientar a forma prazerosa, tranquila e confortável como o F.F. leu os quatro livros da sua coleção preferida, sendo que “colocou-os à sua frente, escolheu um e deitou-se a ler, quando terminou, escolheu outro e assim sucessivamente” (Registo n.º 52, ocorrência n.º 6). Mas, também, o facto de o P.M. estar a fazer uma leitura individual e deslocar-se ao P.C, mostrando-lhe a sua “parte favorita” acompanhada da onomatopeia presente no livro (Registo n.º 52, ocorrência n.º 4), evidenciando, assim, a componente social da literatura (Bakhtin, 1992). Relativamente à leitura em conjunto com os pares, importa mencionar que senti um enorme respeito pela narrativa que contruíam juntos, existindo espaço para opiniões contraditórias, assim como a presença de cooperação, fruição e prazer.

Tal como já foi mencionado, a literatura depende de quem a lê e da forma como decide fazê-lo (Eagleton, 2003, citado por Corsino, 2014), sendo este aspeto comum às leituras realizadas pelas crianças. Posto isto, é de referir que, por vezes, as verbalizações dos pares e a forma como contavam a história em voz alta, incentivava outra criança, em seguida, a ir ler aquele livro (Registo n.º 37, ocorrência n.º 1; Registo n.º 52, ocorrência n.º 1). Não esquecendo que a literatura facilita o processo de inserção da criança no contexto cultural do qual faz parte, tendo em conta o tempo, o espaço e a criança enquanto ator social (Bakhtin, 1992).

Além das competências sociais e afetivas, é de salientar que, enquanto conta histórias, a criança está a desenvolver outras competências, nomeadamente ao nível da linguagem, reconfiguração emocional, desenvolvimento da memória, criatividade e atenção, uma perspetiva positiva dela e dos outros (Viana, 2002). Durante este momento, repara em pormenores nunca vistos pelo adulto, encontra-se disponível para o desenvolvimento da comunicação oral e de hábitos de leitura positivos, para “desenvolver a sua capacidade interpretativa” (Mendes & Velosa, 2016, p. 127; Mata, 2008), para experienciar a relação entre a leitura e a escrita (Hohmann & Weikart, 2003). Também se consciencializa de diversos aspetos linguísticos, nomeadamente quando a I.M. estava a ler um livro e “o seu dedo acompanhou a direção convencional da escrita” (Registo n.º 51, ocorrência n.º 1), a fronteira entre palavras, o conceito de letra e palavra e “que as histórias têm uma certa ordem, que as páginas se leem da esquerda para a direita, que os livros têm um princípio e um fim” (Sobrinho, 2000, p. 87).

Quando acompanhadas, as crianças continuaram a sentar-se lado a lado, mas também se sentaram em roda (Registo n.º 37, ocorrência n.º 1) ou o leitor sentou-se de frente para os ouvintes (Registo n.º 32, ocorrência n.º 7). Importa salientar que existiram

momentos de prazer e fruição com outros pares, para além dos pares habituais de brincadeiras, proporcionados por encontros na biblioteca ou por convites. Por exemplo, quando a M.S. disse ao E.P.: “Queres ir ler um livro comigo? Tu contas muito bem histórias.” (Registo n.º 52, ocorrência n.º 1).

A escolha dos livros para as suas leituras também se alterou, tendo as crianças ficado muito mais despertadas para os livros de autor que iam surgindo no *placard* ou na biblioteca, com principal destaque para os últimos livros lidos, para os livros lidos durante o confinamento e para aqueles que surgiram com as sessões de roda dos livros. Também os livros em *pop-up* [*Gosto de ti (quase sempre)*] e o livro com abas para explorar (*A fada Carolina: Segredos e surpresas*) foram muito procurados, despertando nas crianças a verbalização de interjeições, como “uau!” e “ah!”, e frases, como “que espetacular”, “isto é enorme”, “adoro este livro” (Registo n.º 52, ocorrência n.º 1).

A forma como liam os livros, contavam as histórias e construía as suas narrativas, recorrendo aos recursos, ia, muitas vezes, ao encontro da forma como o adulto tinha feito. Assim sendo, verificavam-se semelhanças nas alterações da voz, na entoação, nas frases ditas, no manuseamento dos recursos, nos movimentos corporais, nas expressões faciais. As transcrições que se seguem são exemplos disso mesmo “elevando o tom de voz no “agora” (tal como a educadora fez)” (Registo n.º 35, ocorrência n.º 3) e “Não vires a página (...) Estou a ficar muito chateado (...) A bruxa vai-me transformar num sapo (...) no final, recorreu ao fantoche do sapo.” (Registo n.º 40, ocorrência n.º 2). Quando a criança assume o papel de contadora, ela está a ler com base nas imagens, na interiorização e memorização das palavras e da forma como o adulto leu, inventando uma nova interpretação e dando liberdade à sua criatividade (Mendes & Velosa, 2016; Hohmann & Weikart, 2003).

Quanto aos recursos, gostaria de mencionar que, das observações realizadas, acredito que estes influenciaram o olhar e a envolvimento das crianças nas histórias, ainda que não faça sentido o uso dos mesmos em todos livros e leituras. As crianças comentaram a sua presença, por exemplo quando o F.B. afirmou “vamos lá começar o nosso espetáculo de teatro com esses fantoches de pauzinhos” (anexo I) e manifestaram interesse em manuseá-los e em construir os seus, sendo que, em alguns casos, chegaram a fazê-lo. Por outro lado, deram-lhes diferentes utilidades, nomeadamente quando o P.C. perguntou “Aqui estás tu meu amigo, vamos ler um livro?” e, posteriormente, sentou-se, com o sapo ao pé dele, e começou a ler o livro para o fantoche (Registo n.º 48, ocorrência n.º 4). Segundo Corsaro (2002), o uso de

diferentes estratégias e recursos para se contar histórias contribuem para o envolvimento e motivação das crianças, para a estimulação da imaginação e criatividade das mesmas e para o contacto com diversos materiais. Ao que Costa (2012) acrescenta que também contribuem para o desenvolvimento da motricidade e da oralidade.

Em conversa com as crianças, elas indicaram que gostam de contar histórias, fazendo-o através da leitura das ilustrações (Registo n.º 51, ocorrência n.º 1), recorrendo à imaginação, na medida em que a H.R. partilhou “eu só consigo contar histórias se eu inventar”, fazendo uma leitura silenciosa (anexo H), recorrendo a “livros”, “brinquedos”, “fantoches”, “a falar e a imitar as letras” (anexo H e I). O F.B. destacou que gosta de contar histórias porque esta é uma forma de aprender a ler, tal como deseja, e que gosta “de contar histórias a escrever” ao que o P.M. acrescentou “e a pintar também”, o que me leva a crer que gostam de contar histórias escritas e ilustradas por eles.

A isto, acresce o facto de gostaram de contar histórias sozinhas, mas, maioritariamente, com ou para outras pessoas, nomeadamente a familiares, já que a I.M. mencionou “eu conto para a minha mãe e para o meu pai”, aos animais de estimação e aos pares, sendo que a J.P. disse “gosto de contar histórias à I.M. (Anexos H e I). É possível constatar, através das respostas dadas, que as crianças não mencionaram os adultos de sala como alguém a quem contem histórias. Durante a PPS, os momentos em que as observei a contarem histórias aos adultos foram quando leram os livros escritos e ilustrados por si, em algumas sessões relativas à investigação e nos vídeos que uma das crianças enviou durante o confinamento. Pelo que acredito que não considerem estes momentos, na medida em que foram leituras para o grande grupo.

Ainda assim, o F.B. e o E.P. leram-me a história escrita por eles (Registo n.º 1, ocorrência n.º 18) e o P.C. leu-me o livro *Chiu! Temos um plano*, a meu pedido (Registo n.º 32, ocorrência n.º 7). Contudo, duas das vezes em que estava a ler um livro à Mi, propus-lhe que ela lesse o seguinte, ao que me respondeu “não sei ler”. Posto isto, conversámos sobre a possibilidade de ler recorrendo às ilustrações e à imaginação, mas, ainda assim, a Mi indicou que preferia que fosse eu a ler porque não conhecia aquele livro. Para além disso, confrontei-me com verbalizações de algumas crianças, tais como “eu não sei contar, eu só invento” e “quando o meu pai está a ler, ele conta e eu não consigo contar (...) sim, eu até sei contar história, mas não sei ler”.

Tanto nestas verbalizações, como nas situações com a Mi, senti que as crianças se inferiorizaram enquanto leitoras e contadoras de histórias face ao adulto, por não saberem ler. Deste modo, acredito que é necessário desmistificarmos esta ideia junto

delas, na medida em que interpretam a história como o adulto não é capaz de fazer, indo muito mais além do que está nas páginas (Mendes & Velosa, 2016; Mata, 2008).

Para além de tudo o que já foi mencionada, as crianças partilharam que podem ler um livro “de dia”, “todos os dias”, “num momento descansado”, “quando é fim-de-semana”, quando os pais as vão buscar e quando estão à espera para jantar. Em casa delas, na casa de familiares, no quarto, no carro, na escola (“na biblioteca da sala”), na “biblioteca”, “em qualquer lado”, “no avião” e “na rua” (Anexo H e I).

4.4.4. “Os livros não são todos este, há outros.” (F.B., 5 anos) – A perspetiva da criança relativamente ao livro

Após ter sido apresentado o gosto das crianças deste grupo pela literatura, as suas práticas enquanto ouvintes em contexto familiar e escolar e as suas práticas enquanto autoras, leitoras e contadoras de histórias, chega o momento de compreender a perspetiva das mesmas relativamente ao livro.

Ao conversarmos sobre “Para ti, o que é um livro?” (anexo I), algumas crianças responderam que este serve para ler e “ver as histórias”. Outras referiram a sua dimensão lúdica, afirmando que “é divertido”, “é engraçado”, indo ao encontro dos momentos de humor e diversão proporcionados pela literatura (Dias & Neves, 2012). Também mencionaram a importância dos mesmos, dizendo que “um livro é uma coisa muito importante porque tem coisas muito sérias”, e da necessidade de os lermos frequentemente, pois, tal como afirma o E.P., quando ele está a ler um livro, pensa “Eu devia ler isto em todo o lado”. Não esquecendo que os livros permitem “à criança alargar as suas perspetivas de vida, os seus pontos de vista, os seus modos de ver o mundo e de nele se inserir” (Mendes & Velosa, 2016, p. 127-128).

Uma criança referiu que os livros contêm “coisas inventadas, coisas que já existiram”, outra acrescentou que existem livros que não são “um livro de histórias”, destacando-se, assim, que existem diferentes tipos de livros, e uma referenciou o gosto e o impacto que os livros lhe provocam: “às vezes, põe-me concentrado e eu não paro de ler. À noite vou sempre ler um livro. Adoro livros” (anexo I). A dimensão imaginativa e de fruição também foi indicada, quando a I.M. referiu que os livros “servem para viajar e imaginar coisas” e a D.F. acrescentou que “dá para viajar com os olhos, dá para pensar pela nossa cabeça”. Possibilitando, assim, que a criança se descubra e que desenvolva a sua personalidade pelo confronto entre imaginação e realidade (Cavalcanti, 2005).

Também foi salientado pela M.I. que existem “livros para trabalhos” (anexo I), tendo sido visível ao longo da PPS, que algumas das crianças deste grupo recorrem a livros para realizarem pesquisas relativas a projetos (Registo n.º 25, ocorrência n.º 2) ou para consultarem as especificidades do que pretendem construir ou desenhar, nomeadamente objetos (foguetão) (Registo n.º 25, ocorrência n.º4), animais (girafa). Para além disso, indicaram que os livros podem ser lidos em qualquer lugar e em qualquer momento, com maior destaque para a noite (anexo I).

No que diz respeito a como fariam para explicar a alguém o que é um livro (anexo I), as crianças referiram que iriam esclarecer que este “é para ler e para ver coisas”, que “os livros não ficam avariados. Eles só ficam estragados, quando eles ficam rasgados e assim já não se conseguem ler”, que se pode escolher “um livro de filmes que tu gostas” e da necessidade de “ter livros”. A isto acresce o facto de se disponibilizarem para outras práticas mais ilustrativas e menos explicativas, nomeadamente ajudar a pessoa a “fazer um livro”, de a levarem a uma biblioteca: “tu tens que ir a uma biblioteca ver o que é que é um livro” e de lhe ler um livro e “depois ensinar como é que se lê os livros”.

No caso concreto da personagem da história lida, que comparava um livro a um computador, as crianças indicaram que iriam clarificar que o livro não tem “botões para carregar, nem nenhum buraco para carregar” e iriam “buscar um livro e um computador”, de modo a mostrar as diferenças (anexo I).

Ao questionar se os livros são todos iguais (anexo H), as crianças responderam-me que não e o F.B. acrescentou que “os livros não são todos este (referindo-se ao livro que tínhamos connosco), há outros”. Posto isto, destacaram como diferenças, as ilustrações, o texto, os autores, as dimensões e tamanhos, referindo “é um quadrado ou pode ser de qualquer forma” (anexo I). A D.F. acrescentou que há muitas diferenças porque ela tem “um livro que não tem nada escrito, só tem desenhos para inventarmos” e o E.P. continuou dizendo que tem o livro *A onda*, que “não tem letras, mas inventamos” (anexo H). Já perante a interrogação “O que é que é comum a todos os livros?” (anexo H), a maioria das crianças respondeu ou concordou que “os livros não têm coisas iguais”, contudo duas crianças evidenciaram como elementos comuns, a presença de capa e de sinopse.

Ainda que todas as crianças tenham verbalizado gosto pelos livros, ao longo da PPS, reparei que têm cuidado ao manuseá-los, ao contrário do que acontece no momento de arrumá-los. Tal como é possível verificar no registo que se segue, “conforme viam o livro, colocavam-no na prateleira em cima dos restantes, em monte,

e, por isso, um conjunto de livros acabou por cair, mas nenhuma destas três crianças os apanhou” (Registo n.º 18, ocorrência n.º 4). A biblioteca encontrava-se, habitualmente, pouco organizada, o que fazia com que nem sempre conseguíssemos encontrar facilmente o livro que pretendíamos e que, por vezes, as crianças nem se apercebem da presença de determinados livros na biblioteca, tendo existido algumas conversas com o grupo relativamente a esta questão (Registo n.º 28, ocorrência n.º 2).

Em seguida, apresentarei os resultados obtidos relativamente ao diálogo realizado sobre questões de autoria, ilustração e constituição dos livros. Posto isto, cinco crianças identificaram o autor de um livro como sendo “quem conta as histórias”, “alguém que faz livros” (3 crianças) e “quem desenha os desenhos, quem escreve”, sendo que as duas últimas respostas aproximaram-se parcialmente do significado de autor (anexo H). Ainda assim, uma criança do grupo considera que os livros são escritos pelos “homens da fábrica dos livros” (anexo I). Quanto ao ilustrador, apenas uma criança mencionou ser “quem faz os desenhos”, sendo que outras duas referiram que é quem “fez a história” e outras duas colocaram a hipótese de ser quem a conta (anexo H).

No que diz respeito à capa, é possível referir que todas a identificaram, uma acrescentou que esta protege o livro e outras salientaram a presença do “nome da história” (título), de imagens e de outros escritos para além do título (autor, ilustrador, editora), mas não os identificaram (anexo H). A contracapa foi identificada pela maioria das crianças, sendo que três fizeram referência à presença da sinopse, tendo uma explicado que corresponde à “marca” e duas “a um bocadinho da história”, ao que uma delas acrescentou que na contracapa também estão ilustrados os restantes livros da coleção. A sinopse já tinha sido tema de conversa após a leitura de um livro (*As sereias*), sendo que uma das crianças a identificou como sendo “um bocadinho” da história e a educadora explicou em que consistia (Registo n.º 19, ocorrência n.º 4). No primeiro grupo, uma criança identificou as guardas, outra concordou e uma referiu que era “para guardar” e, no terceiro grupo, uma criança referiu que é o texto que se encontra no interior do livro (anexo). A lombada não foi identificada, no entanto, duas crianças colocaram a possibilidade de ser as folhas ou as ilustrações do livro.

Para terminar, gostaria de salientar que o facto de a criança possuir conhecimentos relativamente aos aspetos paratextuais do livro, fará com que, no momento de seleção do mesmo, tenha em consideração os critérios de qualidade da literatura, nomeadamente os apresentados por Silva e Barroso (2013).

4.4.5. Conclusões do estudo

As crianças deste grupo demonstraram e verbalizaram interesse pela literatura, enquanto autoras, contadoras e leitoras, e destacaram o meio familiar como o principal contexto em que lhes contam histórias, na grande maioria, à noite, antes de irem dormir.

Ao longo do estudo, verificou-se um aumento das suas práticas leitoras, a associação das histórias às suas realidades e brincadeiras e um despertar para os livros de autor. O que pode ter sido incentivado pelas alterações verificadas nas práticas leitoras das adultas de sala e dos pares, pela forma como as adultas passaram a encarar a literatura, valorizando o prazer e a fruição, pela presença de novos livros na sala e pela visibilidade e acessibilidade dadas aos mesmos. Uma vez que o gosto das crianças está intimamente ligado com as experiências que lhes são proporcionadas, que permitem, por sua vez, dar significado à literatura (Kramer, 2000). Estas experiências estão associadas à forma como a história é contada, à qualidade da mesma, aos recursos utilizados, às discussões antes, durante e após a leitura, à importância dada ao prazer e fruição. Quanto aos recursos e diferentes estratégias utilizadas, é de mencionar que, tendo em conta os resultados obtidos, parece que estes influenciam o olhar, o interesse e a envolvimento das crianças nas histórias.

Também foi possível observar a presença do afeto, prazer, ludicidade e componente social nos momentos de conto e leitura de histórias. A forma como as crianças contavam a história ia, maioritariamente, ao encontro da forma como o adulto tinha feito, sendo este encarado como leitor de referência. Apesar do direcionamento do adulto e da perspectiva utilitária em que, por vezes, a história foi discutida, a força da essência da narrativa não passou despercebida às crianças. Contudo, em determinadas situações senti que algumas crianças se inferiorizaram enquanto leitoras e contadoras de histórias face ao adulto, por não saberem ler.

Importa, ainda, mencionar que foi possível observar que a literatura tem um impacto significativo no desenvolvimento e aprendizagens das crianças, ao nível de inúmeras competências, como cognitivas, psicológicas, sociais, linguísticas, afetivas, imaginativas, criativas.

**5. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE
DOCENTE COMO EDUCADORA
DE INFÂNCIA EM CONTEXTO**

| ' ' | | ' ' |

Terminada a PPS II, em contexto de JI, e recordando a PPS I, realizada na valência de creche, considero pertinente refletir sobre a minha intervenção pedagógica, as aprendizagens realizadas, as dificuldades sentidas e alguns aspetos a melhorar. Tendo plena consciência destas práticas enquanto “primeiro[s] momento[s] de socialização profissional, quer em termos de preparação para a acção profissional, quer em termos simbólicos de inserção num grupo profissional” (Sarmiento, 2009, p. 58).

Posto isto, é de destacar que, até à PPS I, nunca tinha vivenciado uma experiência pedagógica em berçário, pelo que, gradualmente, fui consolidando a rotina do grupo, assim como a dinâmica da sala e fui-me integrando nos momentos de cuidados. Significa isto que, antes de começar a intervir nos momentos de cuidados, foquei-me em estabelecer uma relação com os bebés, tal como é possível verificar através da seguinte nota de campo “estive sentada no chão, perto dos bebés, mostrando disponibilidade para eles e fui interagindo sempre que senti que estavam disponíveis para tal” (Registo n.º 1, ocorrência n.º 6: PPS I). Ainda assim, fui estando atenta às estratégias utilizadas pela equipa educativa e às necessidades de cada bebé e a educadora foi-me alertando para vários aspetos. O mesmo se verificou durante a PPS II, no sentido de começar por estabelecer uma relação significativa com as crianças e, progressivamente, ir intervindo nos diversos momentos.

Assim sendo, acredito que estabeleci uma excelente relação responsiva e afetuosa com as crianças de ambas as práticas, tendo em consideração o que é defendido por Post e Hohmann (2011) ao afirmarem que esta deve ocorrer “de uma forma calorosa, não apressada (...) em lugar de obrigar a criança a dar uma resposta, os educadores tentam adequar o seu ritmo ao ritmo do bebé ou da criança, respondendo às ações e indícios nos tempos estabelecidos pela criança” (p.69). Uma nota de campo representativa da presença dos afetos entre mim e os bebés do berçário é “a T.E. veio ter comigo, agarrou-se a mim para se levantar, já em pé largou-se e manteve-se em pé sem apoio. A seguir abraçou-me, eu abracei-a de volta, dei-lhe beijinhos e verbalizei entusiasmo por ela ter permanecido em pé” (Registo n.º 20, ocorrência n.º 2: PPS I). Dando, também, um exemplo de uma nota de campo da PPS II “o P.C. ... disse-me “Cristiana fiz este coração para ti...”; Eu: “Para mim, P.C.? Mas que bom! Muito obrigada! O meu coração está a dar pulos de alegria.” (o P.C. sorriu). Dei um abraço e beijinhos ao P.C.” (Registo n.º 11, ocorrência n.º 8: PPS II).

Para além da relação que estabeleci com as crianças, importa também refletir sobre a fundamental relação que estabeleci com as equipas educativas de ambas as organizações socioeducativas e com as famílias, dado que

a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar (Sarmento, 2009, p. 48).

Relativamente à relação estabelecida com as equipas educativas, incluindo a equipa exterior à sala, destacou-se a cooperação, o respeito, a partilha, a comunicação, a motivação e a afetividade, tendo este ambiente positivo sido fulcral para o clima que proporcionámos às crianças. Neste sentido, gostaria de partilhar a seguinte nota de campo da PPS I “realizámos um momento de despedida. Ofereceram-me um presente, conversámos, comemos bolo e a F. [educadora] propôs-me que fosse oferecer uma fatia do bolo a todos os adultos do colégio, despedindo-me de todos. Foi um momento muito gratificante” (Registo n.º 46, ocorrência n.º 21: PPS I).

Já com as famílias, saliento o respeito, a ética, a cooperação, a comunicação e uma enorme vontade da minha parte de incluí-las e da parte delas de estarem presentes em todo o processo pedagógico. Durante a PPS I, tive a oportunidade de contactar com as famílias presencialmente, o mesmo não aconteceu na PPS II, devido ao período pandémico que atravessamos, tal como foi mencionado ao longo do relatório, o que acabou por tornar todo este processo muito mais desafiante e, sinceramente, senti falta deste contacto direto com as famílias. Importa, também, referir que sinto que ainda tenho muito a melhorar no que diz respeito à relação com as famílias, uma vez que é extramente importante transmitir segurança quando comunico com as mesmas e possibilitar que estas se sintam seguras e confiantes em relação às pessoas com quem deixam a criança, nunca esquecendo que as famílias são as melhores aliadas de qualquer profissional de educação.

A tudo o que foi referido anteriormente, importa acrescentar que as interações enriquecedoras estabelecidas com as crianças, equipa, famílias e comunidade possibilitaram, por sua vez, um “cruzamento entre a identidade individual [de cada um de nós] e a identidade colectiva” (Sarmento, 2009, p.49).

Tanto na PPS I, como na PPS II, regularmente, eu, a educadora e as assistentes operacionais da sala dialogámos e refletimos juntas sobre os mais variadíssimos aspetos pedagógicos (crianças, famílias, equipa, interesses, brincar, espaço exterior) e eu, individualmente, mas tendo em consideração as nossas conversas, refleti sobre aquelas e outras questões, que resultaram em reflexões semanais. Na medida em que a infância implica um espírito de reflexão contínuo e crítico acerca da realidade, articulando os conhecimentos referentes à educação, um diálogo constante e a integração de conhecimentos anteriores na construção de novos conhecimentos (Rocha, 2001).

Por sua vez, os vínculos estabelecidos com as crianças e a frequente reflexão permitiram que melhorasse a minha capacidade de observação das especificidades, necessidades, interesses e interações entre e com as crianças e, conseqüentemente, adequasse a minha prática. Contudo, a meu ver, tenho muito a melhorar ao nível da observação e escuta atenta e da reflexão, ainda que perspetive uma evolução progressiva nestes pontos, ao longo da minha futura carreira, uma vez que a prática diária permite que os educadores se tornem cada vez mais capazes e confiantes para observar e registar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças e refletir sobre os mesmos (Carvalho & Portugal, 2019).

Para além disso, acredito que também tenho muito a melhorar no que diz respeito a avaliar a minha própria prática com rigor, de modo a ajustá-la e melhorá-la junto de todos os intervenientes no processo educativo. Até porque uma sistemática autoavaliação por parte do educador deve ser vista como um componente regulador e aperfeiçoador da prática educativa, imprescindível para a tomada de decisões e, conseqüentemente, para a promoção da qualidade, estabelecendo-se uma interligação entre a avaliação e a reflexão (Carvalho & Portugal, 2019).

Outro aspeto que gostaria de salientar diz respeito à imprescindibilidade da formação contínua ao longo da minha carreira, sendo que isso irá incluir a presença em formações, estar a par de literatura atualizada, confrontar perspetivas com outros profissionais e desafiar-me e questionar-me regularmente sobre as minhas práticas.

Concluo este capítulo com a ideia de que é essencial que um profissional de educação pense na criança enquanto um ser com direitos, potencialidades, detentor de conhecimentos e protagonista do seu processo de aprendizagem, ensinando tanto ou mais ao adulto do que aquilo que ele lhe transmite e proporciona.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Antes de mais, é de destacar a importância dos diversos capítulos que compõem este relatório, uma vez que à medida que os fui realizando, fui-me consciencializando de alguns aspetos que me permitiram adequar a minha prática, tendo em vista a qualidade da mesma. Para além disso, as várias aprendizagens realizadas, as partilhas, a aquisição de saberes, as reflexões com a equipa e as famílias, os momentos de afetos e as relações e interações estabelecidas com todos os intervenientes no processo permitiram também que melhorasse a minha intervenção.

Ao longo da PPS I e II, sempre tive em consideração a importância das questões éticas e da formação contínua, até porque “a centralidade da ação com a criança, a dimensão humana e ética desta atividade, a pertinência do conhecimento, da formação e da cultura [são essenciais] para um desempenho profissional adequado” (Sarmiento, 2015, p. 70).

Sem dúvida que o facto de os estabelecimentos educativos terem encerrado devido às medidas de contingência relativas à COVID-19 tornou-se um grande desafio. Contudo, e focando-me em aspetos positivos, a verdade é que este período de confinamento possibilitou que conhecesse todas as famílias e que criasse com as mesmas uma relação mais próxima.

Todos os parâmetros anteriormente mencionados comprovam, mais uma vez, que esta é uma profissão que requer uma adaptação e adequação constantes, incluindo, assim, verbos como redefinir, repensar, reconstruir, reestruturar, reinventar. Quero com isto destacar que, em educação de infância, não existe uma única resposta para todas as questões que vão surgindo, sendo que o importante é existir uma interdependência entre os posicionamentos, a adequação da prática à equipa, crianças e famílias, disponibilidade para adquirir novos conhecimentos e um questionamento constante.

Importa, ainda, acrescentar que espero ter marcado de forma positiva todos aqueles que se cruzaram comigo ao longo desta caminhada, que esta prática, assim como a da PPS I, terão uma influência significativa na minha ação futura e que todos os intervenientes no processo deixarão saudades, no entanto, farei por manter contacto com os mesmos.

Para concluir, gostaria de salientar a importância que a literatura apresenta na vida das crianças e o facto de “a relação que a criança estabelece com o livro... [ser], em primeiro lugar, uma relação genuinamente apaixonada” (Mendes & Velosa, 2016, p. 128).

REFERÊNCIAS

| | ' | | ' |

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. In APEI (Orgs.), *Cadernos de Educação de Infância*.
- Bakhtin, M. (1992). *A Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes.
- Barreira, C. & Cavalcanti, J. (s.d.). O Ensino Precoce de Língua Estrangeira e a Literatura para a Infância: diálogo de encantamento. *Revista Saber & Educar/ Cadernos de Estudo*, 14, 1-5.
<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/126/95>
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of Family and Professional Partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.487.5836&rep=rep1&type=pdf>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: crechendo com qualidade*. Porto Editora.
- Cavalcanti, J. (2005). *E foram felizes para sempre? Releitura dos contos de fadas numa abordagem psicocrítica*. Editora Prazer de Ler.
- Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias: propostas de actividades para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Paulus.
- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, (17), 113-134.
<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>
- Corsino, P. (2014). Literatura infantil: as crianças e as leituras. In P. Cosino (Org.), *Travessias da literatura na escola* (pp. 25-38). 7Letras.

- Corsino, P. (2014). Literatura na pré-escola: entre propósitos e despropósitos. In P. Cosino (Org.), *Travessias da literatura na escola* (pp. 123-135). 7Letras.
- Costa, M. Q. (2012). *No laboratório, Preparando Magia para a Hora do Conto*. In C. Silva., M. Martins, & J. Cavalcanti (coord), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 55-60). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1202/1/boas_pagina_o_TR.pdf
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L., & Azevedo, H. (2012). *A Leitura de Histórias. Qualidade das interações entre pais e filhos*. Diversidades, pp. 16-19.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24259/1/Cruz%2c%20Ribeiro%20%26%20Viana%202012%20Diversidades.pdf>
- Cunha, A. S., Brito, E. B., Brasil, E. B., Brito, E. B., Santos, A. C. P., Pinho, S. R. V., & Dias, V. L. C. (2004). *Como Incentivar a Hora do Conto na Educação Infantil*. VIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IV Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba (pp. 1098-1101). http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2004/trabalhos/inic/pdf/IC7-7.pdf
- Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In C. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas* (pp. 37-41). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1203/1/ImportanciaContarHistorias_TR.pdf
- Dohme, V. (2010). *Técnicas de contar histórias. Um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Editora Vozes.
- Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente. Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim de infância. In F. Azevedo (coord.), *Formar Leitores – das teorias às práticas* (pp. 9- 17). Lidel.
- Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*» – *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.

- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Fuertes, M. (2018, 14 de novembro). *Queridos, mudei a relação família-educadores/as! Pistas para a parceria e relação positiva entre famílias e educadores/as*. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/11/14/queridos-mudei-arelacao-familia-educadores-as-pistas-para-a-parceria-e-relacao-positiva-entrefamilias-e-educadores-as/>
- Gomes, M. P., Neves, I., & Silva, B. (2017). Qualidade na educação de infância através do envolvimento parental- Projeto EQuaP. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.*(05).
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança* (2.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística (2009-2014). *XV recenseamento geral da população: Censos 2011: V recenseamento geral da habitação*. Consultado a 8 de maio, em https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros
- Kayser, W. (2010). *Lo grotesco. Su realizacion en literatura y pintura*. António Machado Libros. <https://pt.scribd.com/read/282866776/Lo-grotesco-Su-realizacion-en-literatura-y-pintura#>
- Kramer, S. (2000, janeiro/ fevereiro). Leitura escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais. *Presença pedagógica*, 6(31), 17-27.
- Lester, S., & Russel, W. (2010). *Children's right to play – an examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Fundação Bernard Van Leer.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3201/2710>

- Loiseau, S. (1992). *Les pouvoirs du conte* (1ª ed.). Puf.
- Machado, T. S. (2019). *Psicologia Geral*. Universidade Aberta.
- Madureira, C. & Ferreira, M. (2014) A floresta das adivinhas ...ou os meandros da interação social entre as crianças no jardim de infância em torno dos livros ilustrados. *Revista Zero-a-seis*, 10(17), 8- 37.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2008n17p8/6080>
- Marchão, A. (1991). Como Organizar a “Zona da Biblioteca” no Jardim de Infância. *Revista Aprender*, (13), 88-90.
- Marchão, A. J. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Revista Aprender*, (33), 25- 34.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10171/1/Olugar%20dos%20livros%20no%20jardim%20de%20inf%20c3%a2ncia.pdf>
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Editorial Presença.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. DGIDC.
- Mateus, A. N. B., Silva, A. F., Pereira, E. C., Souza, J. N. F., Rocha, L. G. M., Oliveira, M. P. C., & Souza, S. C. (s.d.). A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. <http://tinyurl.com/owrhugj>
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com as famílias. In L. Santos, *Cadernos de educação de infância*, (97), 47-50.
<http://www.apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/47-50%20CEI97.pdf>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mendes, T. (2013). *Amor como em casa: o lugar da família (e) dos afetos na Literatura Infantil contemporânea*. *Revista Aprender*, (33), 35–40.
<http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/88/76>
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Literatura, infância e espaços escolares*, 27(2), 115-132.

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

- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141- 160). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação; O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-94). Porto Editora.
- Pessanha, F., & Macedo, N. A. (2020). Educação da pequena infância: (re)pensando limites e possibilidades diante de algumas inflexões impostas pela pandemia da COVID-19. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 6, 339-359.
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52291>
- Pinho, A. M., Cró, M. L., & Dias, M. L. V. (2013). A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista portuguesa de pedagogia*, 47(1), 109-125.
- Plano Nacional de Leitura (s.d). *Orientações para Actividades de Leitura. Programa- Está na Hora da Leitura 1º Ciclo*. Ministério da Educação.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e educação: investigação e práticas*, (1), 84-106.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, J., & Rodrigues, V. (2006) << Não, não somos jornalistas>>. *Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Comunicação apresentada na Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso. Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ramanzini, I. C. (2011, 16 a 20 de maio). *Cecília Meireles e os Problemas da Literatura Infantil: A escritora, a obra e o campo literário à luz da análise do discurso*. I CITed I Colóquio Internacional de Texto e Discurso, Assis, Brasil.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2009). *Como fazer dos meus filhos leitores? Ler para Crescer*. Casa da Leitura.
- Rocha, E. A. C. (2001). A pedagogia e a educação infantil. *Revista brasileira de educação*, 16, 27-34. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>
- Rocha, N. (1992). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*, 97. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Rodrigues, C. (2009). *O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens*. In Congreso Internacional Lectura 2009 – Para leer el XXI. Havana: Comité Cubano del IBBY.
http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_o_album_narrativo_para_a_infancia_b.pdf
- Roldão, M. C. (2007). A cooperação é preciso. *Revista Noesis*, (71), pp. 24-30.
- Rubin, K.H., Bukowski, W., Parker, J. & Browker, J.C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In Damon, W. & Lerner, R. (Eds), *Psychology Development: An Advanced Course* (pp. 571- 645). New York: Wiley.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46- 64.
- Sarmiento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In F. Ferreira & C. Anjos (Org.), *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-86). De Facto Editores.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52612/1/2015-Livro-Educa%3a7%3a3o%20de%20Inf%3a2ncia-Cap-TS.pdf>
- Silva, C. R., Gobbi, B. C., & Simão, A. A. (2005). O Uso da Análise de Conteúdo como uma Ferramenta para a Pesquisa Qualitativa: Descrição e Aplicação do Método. *Organ. rurais agroind*, 7(1), 70-81.

<https://core.ac.uk/download/pdf/6653275.pdf?fbclid=IwAR2JBzWrG8mtfNUehZl7pv9aKet4bgAAVW1OTN8NBuC2s4x3yZ0soymXfKI>

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

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Silva, M. E., & Barroso, H. (2013). *O álbum infantil: alguns critérios de seleção*. ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos, 116-131.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. DGIDC.

Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro. A aventura de ler*. Porto Editora.

Taquelim, C. (2011). *Animação à leitura: contributos para o desenho de uma sessão*. Casa da leitura.

http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_anima_leitura.pdf

Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In Lucia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset (orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Trarepa/FAPERJ, 387-408.

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

Tomás, C., & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. Educação, Territórios e (Des)Igualdades. II Encontro de Letras da Universidade de Sociologia da Educação. <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.

Veloso, R. M., & Riscado, L. (2002). *Literatura Infantil, brinquedo e segredo*. In Malasartes - Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude.

Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Centro de Estudos da Criança- Universidade do Minho.

Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L., & Santos, S. (2014). *Falar, ler e escrever no jardim de infância. Como a investigação suporta a ação*. In F. L. Viana, & I. , (coords.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim-de-infância* (p. 44-76). Santillana.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31540/1/Falar%20ler%20e%20escrever%20%20Cap%203.pdf>

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

Outros documentos:

Entrevista realizada à educadora cooperante (2020).

Processo Individual de cada criança (2020/ 2021).

Projeto Educativo (2020).

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A

Tabela da agenda semanal e
organização temporal

| | ' ' | | ' ' |

Tabela A1

Agenda semanal e organização temporal.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8:00 - 9:10	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
9:00 - 10:30	Conselho de planejamento	Sessão de música	Trabalho em atividades e projetos	Trabalho em atividades e projetos	Avaliação de produções
	Trabalho em atividades e projetos		Sessão de expressão corporal		
	Lanche	Lanche	Lanche		
10:30 - 10:55	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
11:00 - 11:45	Trabalho em atividades e projetos	Apresentação de produções	Trabalho em atividades e projetos	Apresentação de produções	Comunicações
11:45 - 13:30	Almoço/ Recreio/ Repouso	Almoço/ Recreio/ Repouso	Almoço/ Recreio/ Repouso	Almoço/ Recreio/ Repouso	Almoço/ Recreio/ Repouso
13:30 - 14:30	Trabalho em atividades e projetos	Trabalho em atividades e projetos	Trabalho em atividades e projetos	Trabalho em atividades e projetos	Trabalho em atividades
	Sessão de matemática ou de ciências	Livros e leituras	Apresentação de produções	Trabalho em atividades e projetos	Conselho de turma
14:30 - 15:00	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
15:00 - 16:00	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Lanche
	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	

16:00 – 19:00	Prolongamen to	Prolongame nto	Prolongamen to	Prolongamen to	Prolongamen to
-----------------------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------

Nota. Adaptada da agenda semanal dada pela educadora (2020/2021).

ANEXO B

**Guião da entrevista realizada à
educadora e respostas dadas à
mesma**

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância (PPS II 2020/2021)

Objetivos: Caracterizar o contexto socioeducativo.

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. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições. 	
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 académica nesta área profissional? B2. Fale-me do seu percurso profissional. B3. Ocupa, ou ocupou, mais algum cargo nesta organização?	<ul style="list-style-type: none"> - Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?
C. Grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o grupo. 	C1. Como caracteriza o grupo em termos de desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional?	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer características do grupo.
D. Trabalho em equipa	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as relações e interações entre atores. 	E1. Como caracteriza as relações e interações entre a equipa educativa?	<ul style="list-style-type: none"> - Existe trabalho colaborativo? Como se processa?
E. Relações com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças na creche. 	F1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Quais as adaptações realizadas face à COVID-19?	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o tipo de participação.

Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade.
-------------------------	--	--	---

* Nota: Não foi possível realizar uma entrevista mais extensa.

Respostas à entrevista

B1. Qual a sua formação académica nesta área profissional?

Resposta: Tirei o bacharelato na Maria Ulrich e terminei em 1994 e, mais tarde, tirei a Licenciatura em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e terminei em 2001.

B2. Fale-me do seu percurso profissional.

Resposta: Trabalhei 4 anos numa IPSS e há 21 anos que estou nesta escola. No primeiro ano, estive em sala com uma educadora e no ano seguinte passei a ser educadora de uma sala. Há 20 anos que estou na mesma sala com a C. Sou sócia do MEM.

B3. Ocupa, ou ocupou, mais algum cargo nesta organização?

Resposta: Não.

C1. Como caracteriza o grupo em termos de desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional?

Resposta: Em relação ao desenvolvimento motor, eu acho que é um grupo que de uma forma global está bastante desenvolvido, não sinto da parte deles grandes dificuldades. Temos os nossos meninos com necessidades educativas especiais, esses sim, se calhar, têm algumas dificuldades motoras. E até é um grupo que não tem nenhum elemento que tenha muitos receios ou que não arrisque, é um grupo que eu acho que arrisca nas propostas quer de recreio, de equipamentos ou brincadeiras de recreio, quer das aulas de ginástica e dança. Os nossos meninos que têm necessidades educativas especiais têm algumas dificuldades, sendo que o F.F. já ultrapassou imensas mesmo.

Ao nível cognitivo, também acho que é um grupo bastante desenvolvido, não sinto grandes dificuldades. Há, se calhar, um ou outro elemento que eu ainda não sei bem aquilo que eles sabem ou conseguem perceber, não sei bem se eles entendem o que é que se está a falar, mas isto porque ainda não os conheço o suficiente. Uma Mi, às vezes, tenho algumas dúvidas se elas não ouve aquilo que nós perguntamos ou se ela está a pensar na ideia dela, aquilo que ela pensa sobre o assunto e, portanto, nem

chega a ouvir aquilo que está a ser falado ou a questão que está a ser colocada. Mas de uma forma geral acho que têm grandes capacidades.

Emocional e social estão muito ligados um ao outro. Eu acho que eles têm algumas questões emocionais que, se calhar, depois vão interferir com a parte social. Algumas questões individuais, acabam por influenciar o grupo. Existem pequenos grupos, mas acho-os muito unidos enquanto grupo, muito mesmo. Acho-os solidários, cooperativos, esta parte acho que está muito bem desenvolvida. As outras questões emocionais acabam por os prejudicar a eles próprios e claro que depois acabam por interferir no grupo como grupo.

D1. Como caracteriza as relações e interações entre a equipa educativa?

Resposta: Eu trabalho com a C. (auxiliar) há vinte anos e, portanto, existem coisas que são muito de rotina, mas o facto de serem de rotina faz com que nós tenhamos necessidade de ir quebrando essa rotina. Portanto, temos muita consciência de como é que os dois elementos da sala são e sabemos bem o que cada uma está a fazer, vai pensar, vai propor, vai dizer. Às vezes tenho que ter algum cuidado com isso, porque, às vezes, aquilo que eu planeio, quase que peço que ela sabe o que é que é. Isto é uma coisa que no futuro profissional tu tens que ter este cuidado, eu às vezes estou tão dentro da minha planificação e faço isso com os meninos, mas há momentos em que a C. não está e eu tenho que ter sempre este cuidado de passar as coisas para ela e passar muito bem o “desenho” daquilo que eu pretendo. O que nem sempre é fácil porque nós não temos tempos para isso, tu quando fores profissional precisas mesmo de bater o pé de maneira a dizeres “eu preciso de um tempo semanal para estar a conversar com a minha auxiliar, tenho que falar sobre os meus alunos”. Quando nós conseguimos esse tempo, conseguimos desmontar imensas coisas e conseguimos passar imensas impressões que temos dos nossos alunos e funciona muito bem. É um elemento que completa muito o meu trabalho, não é como aquelas auxiliares que são as da limpeza da sala. Aqui há uma complementaridade ao trabalho que eu estou a fazer, neste momento a C. está a ajudar na organização dos espaços e dos materiais, porque tenho necessidade de ao longo do ano ir adaptando e este ano eu quero mesmo ir aos pormenores. Mas, muitas vezes, a C. faz apoio a projetos, faz apoio a propostas de expressão plástica, de todas as áreas.

Em relação aos restantes membros da equipa de sala, eu com o A. (professor de música e dança) e o R. (professor de educação física) eu também faço planificação com eles, embora, no caso do A. as propostas sejam mais da parte dele. Para a sessão da próxima quarta-feira, eu pedi ao A. se podia fazer algo ligado aos tamanhos. Aquilo que sai da sala vai para as restantes sessões e vice-versa. Há também uma troca de ideias sobre os alunos com os outros dois elementos desta equipa.

Com as minhas colegas de jardim-de-infância, nós discutimos muito umas com as outras as questões quer de planificação de organização de JI, quer de angústias de grupo, tudo. Há vinte anos que trabalhamos juntas, temos opiniões diferentes, temos opiniões iguais mas sempre conseguimos manter esta forma de trabalharmos umas com as outras. Tenho pena de não conseguir esse mesmo tempo com as auxiliares que dão apoio às outras salas ou noutras situações, apesar de tudo é mais fácil do que falar com a minha, mas é muito importante porque existem momento e espaços comuns e, portanto, é preciso que percebam as particularidades do nosso grupo e nos dos delas. É mesmo fundamental porque, às vezes, o trabalho que estamos aqui a fazer dentro da sala pode ser estragado com as ações das pessoas que não sabem porque é que estamos a fazer aquilo.

Trabalhamos também com o 1.º ciclo, embora este ano seja bastante diferente. Normalmente planeamos o ano inteiro com eles porque há momentos que são comuns, festividades, se bem que este ano não vai ser possível. Também conversamos com eles sobre os nossos alunos, fazemos avaliações periódicas, apresentamos casos, os docentes todos em conselho de docentes.

E1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Quais as adaptações realizadas face à COVID-19?

Resposta: Entraram dez elementos novos na nossa sala, e, portanto, há semelhança do que fizemos nos anos anteriores, fizemos uma reunião com estes pais, em julho. A diferença foi que em vez de ser uma reunião com as famílias do grupo que entrou para o JI, costumamos fazer juntos e apresentar logo a equipa toda, foi mesmo só equipa de sala. Esta reunião foi feita na rua, no recreio, com membro de cada famílias, das dez famílias novas, e com um membro da direção. E depois viemos aqui à sala só mostrar o espaço, os pais tiveram este primeiro contacto com o espaço onde os filhos iam estar.

Quando a escola começou, nós já tínhamos combinado quem é que entrava quando, tinha mesmo a ver com a disponibilidade das pessoas. A nossa entrada foi só de três dias e, no primeiro dia de cada uma das crianças novas, um membro da família pode entrar dentro da sala com ela, das famílias antigas não, mas nós comunicámos isso com as famílias e as crianças. E começámos assim a adaptação dessa forma, eu sei que na primeira semana e meia dei pouca informação para casa, estava completamente absorta aqui, e a comunicação deveria e poderei ter sido um bocadinho mais rápida, mas com as famílias novas. Sendo que destes dez que entraram, há dois ou três que são irmãos de antigos alunos nossas e portanto também já estão dentro da escola. E depois eu reformulei bastante a forma de comunicar com as famílias, criei um grupo de *Whatsapp* com as famílias e aí a comunicação avançou mais rapidamente. Para este grupo criado com as famílias, eu envio normalmente o início da semana, desejo uma boa semana e explico mais ou menos o que é que vamos fazer, não era uma coisa que eu fazia antes. Tenho que pensar muito bem o que é que é entrar na intimidade do grupo e o que é que é mesmo válido para. Eu acho que a palavra *Equilíbrio* é qualquer coisa que faz muito parte do nosso vocabulário, equilibrar os miúdos, equilibrar as famílias.

Algumas destas famílias novas (3) vinham muito com aquele regime de creche, da informação do fez coco, fez xixi, dormir com chucha, aquelas informações da creche que depois quando se chega ao JI não existem, existem se a família disser, por exemplo, ele anda mal da barriga, fez lá se fez. Ou seja, estas famílias sentiram esta falta e eu tive também que desmontar isso, só que desmontar isso por mensagem ou por um telefonema é muito diferente de desmontar isto num encontro à entrada, no corredor.

Ainda ontem tive uma reunião em que uma mãe disse “eu já tinha pensado nisso, estou aqui um bocadinho angustiada” e eu disse “vamos lá combinar uma coisa, assim que começar a ter uma angústia mande-me uma mensagem, não deixe isto alongar porque depois é uma bola de neve”. Isto eu tenho mesmo falado com as outras famílias, que dizem “mas eu não quero incomodar” e eu respondo “eu depois avalio se é incomodar ou não é incomodar”, eu disse mesmo às famílias que preciso que elas me vão desafiando porque na minha cabeça eu tenho isto muito bem montado e às vezes não consigo passar-vos.

A ideia de não apresentar tudo logo, deixo-os cantar e depois ao fim de uns dias os pais começam a perguntar que música é, que lengalenga, um livro, ou seja, não entregar

tudo de bandeja porque os meninos também têm que fazer esta ponte. É muito frequente nós perguntarmos “então como é que foi o teu fim-de-semana” e se eles estão na presença dos pais, os pais é que respondem. Os miúdos não estão muito habituados a fazer o diálogo. As auxiliares também faziam imenso isso, a C. já perdeu esse hábito. Estava-te a dizer não entregar de bandeja e até potenciar algumas provocações, dizer, por exemplo, “hoje tivemos a falar sobre um assunto ligado a... perguntem aos vossos filhos”, pô-los a conversar. As famílias dizem muitas vezes “eles não contam nada”, porque eles perguntam “então como é que correu o dia? Portaste-te bem?”, ninguém vai responder a isto desta maneira, eu digo-te isto porque os ouço a perguntarem. As pessoas também não sabem fazer as perguntas, claro que às vezes os miúdos não contam mesmo, não querem contar e está tudo bem.

Neste momento as famílias não têm uma participação presencial. As trocas de materiais já começam a existir mas é tudo combinado, não quero mesmo cortar com isso.

Neste momento as formas de comunicação com a família são:

- Grupo de *Whatsapp* – *Nós por cá* – onde envio para todos os pais notícias referentes ao grupo:

- No início da semana, enquadro o que se vai fazer e depois no final, remato a semana com o ponto da situação e com algumas fotos, músicas ou vídeos que possam ilustrar o que descrevi. Também faço propostas aos pais ou peço materiais. Se sentir que faz sentido também mando informações durante a semana. Nas primeiras semanas foi mesmo importante fazer isso para ajudar no processo das adaptações e das readaptações.

As famílias enviam muitas notícias, respostas às propostas, mensagens de incentivo, quer para o grande grupo, quer individualmente, para mim.

- Individualmente, também faço isso sempre que sentir que é importante ilustrar alguma situação. Desta forma, tenho conseguido serenar angústias que, por vezes, as famílias têm, devido a este “afastamento”. Sinto que estas comunicações individuais (e de grupo) têm tido muito bons resultados e acaba por haver uma maior aproximação às famílias.

- Registo do que aconteceu no mês de... :

- No final de cada mês, envio um registo sobre o que aconteceu com o grupo e quais as planificações para o mês seguinte.
- A par desta informação, envio também, as fotos do mês organizadas por temas/áreas de maneira a facilitar a compreensão das mesmas.

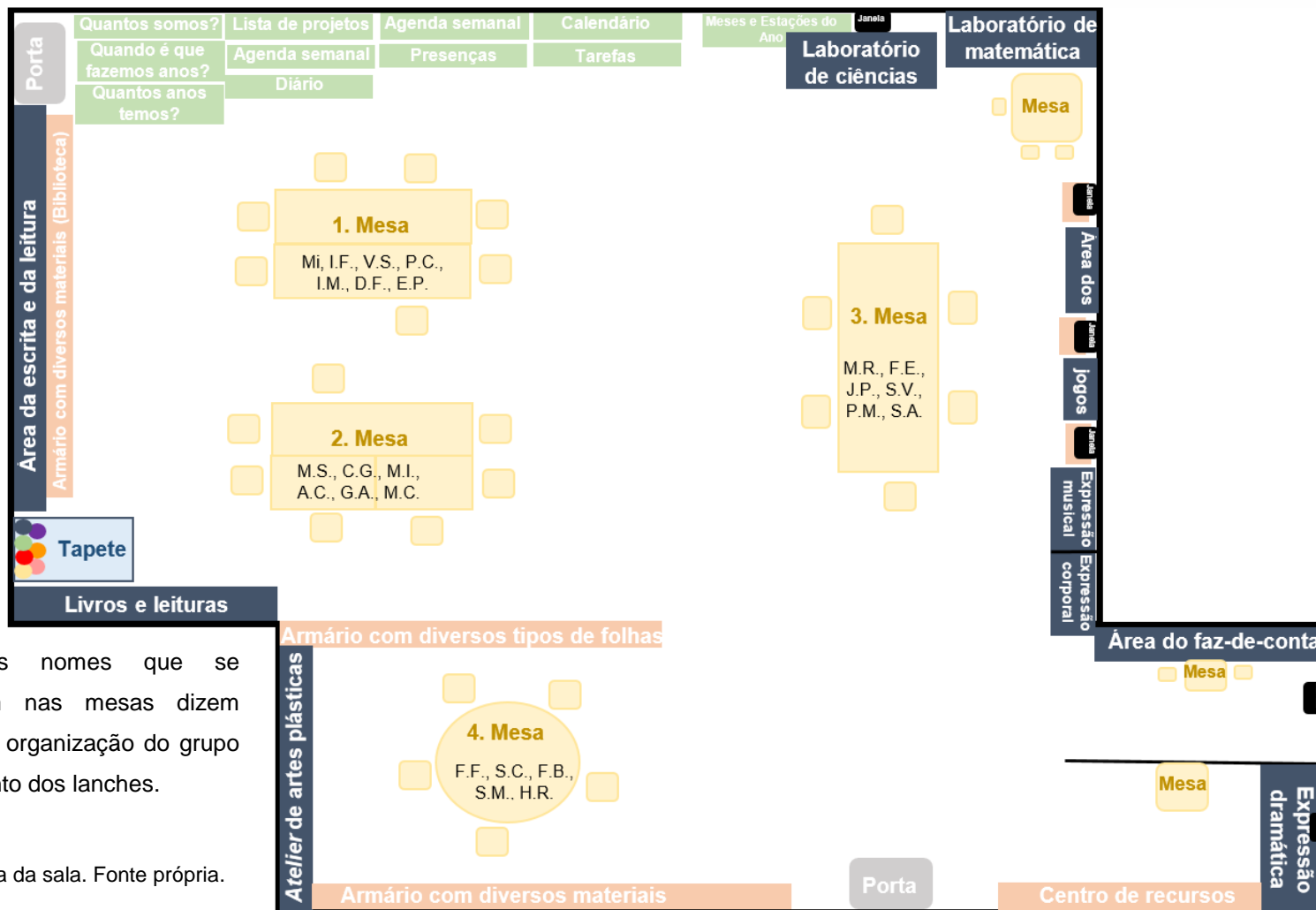
- Reuniões:

- Atendimentos individuais (por zoom) - neste período estou a fazer atendimentos individuais a todas as famílias. Marquei consoante a minha prioridade ou o pedido das famílias. Para além disso, algumas vezes tenho feito telefonemas para “resolver” pequenos assuntos.
- Reunião de sala – para além da que foi feita em julho aos pais novos, fizemos uma no início de outubro com o grupo de pais da sala. Pretendo fazer outra em janeiro.
- Reuniões com terapeutas- tenho feito algumas reuniões com os terapeutas que acompanham os alunos.

ANEXO C

**Planta da sala e
fotografias**

| ' ' | | ' ' |



Nota: Os nomes que se encontram nas mesas dizem respeito à organização do grupo no momento dos lanches.

Figura C1. Planta da sala. Fonte própria.



Figura C2. Fotografia da Sala- Área da escrita e da leitura. Fonte própria.



Figura C3. Fotografia da Sala- Biblioteca. Fonte própria.



Figura C4. Fotografia da Sala- Livros e leituras. Fonte própria.



Figura C5. Parede com os mapas de registo. Fonte própria.



Figura C6. Fotografia da Sala- Laboratório de ciências. Fonte própria.



Figura C7. Fotografia da Sala- Biblioteca. Fonte própria.



Figura C8. Fotografia da Sala- Laboratório de matemática. Fonte própria.



Figura C9. Fotografia da Sala- Área dos jogos. Fonte própria.



Figura C10. Fotografia da Sala- Expressão corporal e Expressão musical. Fonte própria.



Figura C11. Fotografia da Sala- Área do faz-de-conta. Fonte própria.



Figura C12. Fotografia da Sala- Expressão dramática. Fonte própria.



Figura C13. Fotografia da Sala- Atelier de artes plásticas. Fonte própria.



Figura C14. Fotografia da Sala. Fonte própria.



Figura C15. Fotografia da Sala. Fonte própria.

ANEXO D

**Dados das crianças e das respectivas
famílias**

| | ' ' | | ' ' |

Tabela D1*Dados das crianças do grupo.*

Nome da criança	Género	Data de Nascimento (Mês/ ano)	Percurso Institucional	Aspetos individuais
A.C.	Masculino	01/2016	2.º ano	É muito sério e gosta que a atenção dos amigos esteja focada nele.
C.G.	Feminino	09/2016	1.º ano	Faz repouso. Anda, habitualmente, com uma coroa e/ou com um vestido de princesa.
D.F.	Feminino	09/2015	2.º ano	Por vezes vai à casa da I.M. e estabelece uma relação muito próxima com ela. É muito afetuosa.
E.P.	Masculino	12/2015	3.º ano	Leva almoço. Tem uma personalidade muito forte e, por isso, é difícil mudar alguns comportamentos. É muito participativo. Tem muito interesse por super-heróis.
F.B.	Masculino	09/2015	2.º ano	É acompanhado por uma psicóloga devido a questões emocionais muito marcantes (por aconselhamento da educadora e opção da família). Em momentos em que se sente mais triste procura a atenção do adulto.
F.E.	Masculino	11/2017	1.º ano	Faz repouso. Precisa de ajuda para almoçar. Perturbação do Espectro do Autismo. Usa fralda e chucha (repouso). Demonstra especial interesse por letras, números e animais.
F.F.	Masculino	08/2015	3.º ano	Síndrome de Asperger, diagnosticado na gravidez, intervenção precoce. Outros

				síndromes por diagnosticar. Frequenta a terapia. Tem tendência para usar a mão esquerda. Demonstra uma preferência pela cor vermelha.
G.A.	Masculino	12/2016	1.º ano	Demonstra gostar de brincar sozinho e faz, frequentemente, puzzles.
H.R.	Feminino	04/2017	1.º ano	Faz repouso. É notório que estabelece uma relação muito próxima com a irmã, fala muitas vezes dela.
I.F.	Feminino	10/2014	3.º ano	Leva almoço. Fica muito sentida quando o adulto a chama a atenção por algum motivo. É muito participativa e afetuosa e demonstra gostar de fazer propostas com o adulto.
I.M.	Feminino	06/2016	2.º ano	Leva almoço. Restrições alimentares (produtos lácteos; vaca). Estabelece uma relação muito próxima com a D.F. É bastante calma e muito atenta ao pormenor.
J.P.	Feminino	09/2017	1.º ano	Faz repouso. Quando está num momento de grande grupo (conselho) pede sempre para ir à casa de banho, assoar o nariz. Tem tendência para usar a mão esquerda e é participativa.
M.S.	Feminino	04/2017	1.º ano	É pouco sorridente. É necessário o adulto "conquistá-la". Demonstra preferência pela área do faz-de-conta.
Mi	Feminino	11/2014	2.º ano	Precisa que o adulto lhe vá dizendo para comer. Por vezes, parece não ouvir ou não perceber o que o adulto lhe diz. Muito atenta aos pormenores ao nível do desenho e da

				escrita de letras e números.
M.I.	Feminino	02/2015	2.º ano	Adora tomate, está habituada a comer sopa passada. Existe muitos alimentos que não gosta, tais como ervilhas, cenoura, feijão verde, canja. É bastante participativa e demonstra interesse por números.
M.R.	Feminino	02/2017	1.º ano	Desenha cada pessoa/ animal com uma cor e é muito atenta ao pormenor. Tem tendência para adormecer durante a avaliação do dia. Demonstra bastante interesse por histórias e livros e pela área do faz-de-conta. Estabelece uma relação bastante próxima com a S.A.
M.C.	Feminino	05/2016	2.º ano	Leva almoço. Desde o mês de dezembro que não tem frequentado o estabelecimento devido `COVID-19.
P.C.	Masculino	09/2016	1.º ano	Por vezes, resolve as situações com uma certa "agressividade", mas na verdade só quer que os amigos lhe deem atenção. Tem muito interesse por super-heróis.
P.M.	Masculino	10/2015	2.º ano	Frequenta a terapia da fala, também está a ser acompanhado ao nível da mastigação. Procura bastante a "aprovação" do A.C.
S.A.	Feminino	12/2016	2.º ano	Demonstra bastante interesse por histórias e livros e pela área do faz-de-conta. Estabelece uma relação bastante próxima com a M.R.

S.V.	Masculino	06/2016	2.º ano	Leva almoço. Não pode comer muito depressa se não fica mal disposto. Manifesta especial interesse por números e contas. Por vezes, demonstra ter falta de autoestima.
S.M.	Masculino	06/2017	1.º ano	Faz repouso. Demonstra ser bastante perfeccionista e muito ativo.
S.C.	Feminino	12/2015	3.º ano	Mordida aberta. Já frequentou uma creche na Bélgica. Está a tentar deixar de chuchar no dedo. Tem dificuldade em falar para o grande grupo.
V.S.	Masculino	03/2017	1.º ano	Faz repouso. Precisa de ajuda para almoçar. Dificuldades ao nível da linguagem e tem muita necessidade de se movimentar.

Nota. Adaptada do Processo Individual de cada bebé (2020/ 2021).

Tabela D2

Dados das famílias das crianças.

Nome da criança	Mãe (Profissão)	Pai (Profissão)	Estrutura Familiar	Freguesia de residência
A.C.	Médica Dentista	Médico Dentista	Mãe, pai, 1 irmão (6 anos; frequenta a instituição)	Alvalade
C.G.	Consultora informática	Controlo de gestão	Mãe, pai, 1 irmão (5 meses e meio)	Santa Clara
D.F.	Professora de dança e música	Consultor de instrumentos musicais	Mãe, pai, 1 irmã (bebé)	Penha de França
E.P.	Artista plástica	Jornalista	Mãe, pai, 2 irmãs mais velhas (frequentaram a instituição)	Lumiar

F.B.	Enfermeira	Jornalista	Mãe, pai, irmão (5 anos; frequenta a instituição)	São Domingos de Benfica
F.E.	Tripulante de cabine	Jurista	Mãe, pai	Belém
F.F.	Juíza de Direito	Consultor	Mãe, pai, 4 irmãos mais velhos, 3 deles de casamentos anteriores. (Um frequenta a instituição e outro já frequentou.) Vive com os pais e dois dos irmãos e os outros dois vão ao fim-de-semana.	Carnide
G.A.	Empresária	Consultor informático	Vive com a mãe (Pais separados – casa do pai: pai, madrasta, dois filhos da madrasta, sendo que um não é do pai do V.S. (frequenta a instituição) e o mais novo não se sabe)	Carnide
H.R.	Arquiteta	Programador	Mãe, pai, 1 irmã (5 anos; frequenta a instituição)	Águas Livres
I.F.	Psicóloga	Responsável departamento	Mãe, pai, 2 irmãs (uma frequenta a instituição e outra já frequentou)	Odivelas
I.M.	Bancária	Bancário	Mãe, pai, 2 irmãs (18 e 28 anos)	São Domingos de Benfica
J.P.	Engenheira química	Investigador	Mãe, pai	Alvalade
M.S.	Música	Músico	Mãe, pai, 1 irmã (6 anos; frequenta a instituição)	Lumiar
Mi	Educadora de infância	Técnico de manobras	Mãe, 1 irmão (12 anos) (pais separados)	Oeiras
		-----	Mãe	

M.I.	Advogada		(pais separados)	Alfragide
M.R.	Investigadora	Médico	Mãe, pai, irmã (8 anos; frequenta a instituição)	São Domingos de Benfica
M.C.	Psicóloga	Rececionista	Mãe, pai	Pontinha
P.C.	Comercial	Redator	Mãe, pai	Benfica
P.M.	Bancária	Informático	Mãe, pai, 1 irmão (5 meses)	Santo Antão Tojal
S.A.	Responsável de qualidade	Bancário	Mãe, pai, 1 irmã (6 anos; frequenta a instituição)	Benfica
S.V.	Assistente de bordo	Comissário de bordo	Mãe, padrasto (pais separados) (uma tia já frequentou a instituição)	São Domingos de Benfica
S.M.	Psicóloga	Psicólogo	Mãe, pai, irmão (7 anos; frequenta a instituição)	Benfica
S.C.	Estudante	Administrador	Mãe, pai	Benfica
V.S.	Diretora de Recursos Humanos	Gestor IPSS/ Professor de Educação Física	Mãe, 2 irmãos (6 e 8 anos, frequentam a instituição) (Pais separados)	Campolide

Nota. Adaptada do Processo Individual de cada criança (2020/ 2021).

Tabela D3*Aspetos individuais de cada família.*

Nome da criança	Aspetos individuais de cada família
A.C.	Cozinham em família, dividindo tarefas, sendo que todos participam.
C.G.	Têm muita consideração pelas vontades e interesses da C.G.
D.F.	A mãe é a professora de música e de dança do estabelecimento educativo. A mãe esteve de licença de maternidade até janeiro e, em seguida, esteve o pai. O pai constrói instrumentos musicais em madeira.
E.P.	A mãe trabalha na Fundação Calouste Gulbenkian. Todos os anos faz com a família um calendário. Realiza desenhos, histórias e outras produções em casa, com o apoio da família, para trazer para a sala.
F.B.	Têm práticas leitoras e agrícolas habituais em família.
F.E.	Encontram-se à procura de uma segunda opinião médica relativamente ao diagnóstico do F.E. Entram mais frequentemente em contacto com a direção do que com a educadora para falar sobre o diagnóstico.
F.F.	O irmão que frequenta a instituição também tem necessidades educativas especiais. A família tem horários muito preenchidos devido às terapias das duas crianças.
G.A.	A mãe verbaliza alguma apreensão pelo facto de não conhecer as instalações da organização, devido às restrições face à COVID-19.
H.R.	Nos aniversários das filhas, os pais compram um livro para elas oferecerem à sala.
I.F.	Realiza desenhos, histórias e outras produções em casa, com o apoio da família, para trazer para a sala. O pai gosta de fazer bolos.
I.M.	A família decidiu que às quartas e quintas a I.M. sai sempre depois de almoço, sendo que, no início do ano letivo, saia a essa hora todos os dias. A

	família tem o apoio de uma doméstica e é muito ligada à natureza.
J.P.	O pai esteve sempre muito presente e participou nas sessões <i>online</i> .
M.S.	O pai é cantor de ópera e a mãe é violinista. Os pais têm horários desencontrados.
Mi	Embora os pais estejam separados tiraram a fotografia referente aos tamanhos todos juntos.
M.I.	Pai tem 34 anos. A separação dos pais não está a ser um processo muito fácil.
M.R.	A M.R. não faz repouso por opção da família.
M.C.	O pai é rececionista numa clínica dentária perto da instituição. Devido à COVID-19, a família optou por a M.C. não ir ao estabelecimento no período antes da quarentena.
P.C.	Passeiam frequentemente, constroem jogos em conjunto.
P.M.	Apoio da avó. A organização socioeducativa é próxima da casa da avó e dos trabalhos dos pais.
S.A.	Apoio da avó. Passeiam bastante e procuraram fazer propostas com as filhas.
S.V.	Os pais trabalhavam ambos na TAP. Neste momento, o pai está desempregado, devido à situação em que vivemos.
S.M.	Participam nas produções dos filhos e interessam-se pelas mesmas, estimulam a imaginação deles e brincam com eles.
S.C.	Já viveram na Bélgica. A família preocupa-se com o facto de a S.C. não conversar muito e não ser muito participativa.
V.S.	A família tem o apoio de uma doméstica. Começam-se a consciencializar que algumas práticas do V.S. são perigosas.

Nota. Adaptada do Processo Individual de cada criança (2020/ 2021).

ANEXO E

**Consentimento informado, portefólio e
avaliação aprofundada de uma
criança**

| | ' ' | | ' ' |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO - PORTEFÓLIO

Estimados Pais do S.V.,

Eu, C.L., aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2020/2021, a realizar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou, desde o passado dia 17 de novembro de 2020 até ao próximo dia 12 de março de 2021, a realizar a minha Prática Profissional Supervisionada II na sala C. e da C. Nesta Unidade Curricular é-me solicitada a elaboração de um Portefólio de Avaliação de uma das crianças da sala.

O Portefólio consiste num instrumento pedagógico, que tem por base a compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança ao longo do tempo. Quanto às evidências, estas podem ser recolhidas através da observação, de fotografias, de produções da criança, da comunicação verbal e não-verbal.

Serão garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade, sendo que todas as informações recolhidas servirão exclusivamente para fins académicos. Importa, ainda, salientar que, no final da elaboração, o portefólio será entregue à família.

Uma vez que escolhi o vosso filho para desenvolver este instrumento pedagógico, serve o presente documento para solicitar a vossa autorização.

Autorização da criança:

Assinatura do EE:

O que é um portefólio e para que serve?

Em educação de infância, o portefólio corresponde a um conjunto sistemático, intencional e organizado de produções da criança, registos do educador e contribuições por parte da família, que põem em evidência as experiências, as realizações e a evolução das aprendizagens e competências da criança (Gullo, 1994; Parente, 2004; Silva & Craveiro, 2014). Este instrumento assenta na perspetiva da criança enquanto sujeito com características, contextos de vida e experiências individuais e espelha as oportunidades educativas que lhe são proporcionadas (Silva & Craveiro, 2014).

Cabe ao educador envolver a criança na elaboração do portefólio e, conseqüentemente, na sua avaliação, dando-lhe voz. Este processo favorece o respeito pelo outro, o “reviver experiências”, o “desenvolvimento de processos metacognitivos”, “de atitudes de diálogo crítico, de responsabilidade, de compromisso voluntário e persistência na concretização” dos seus objetivos (Silva & Craveiro, 2014, p. 36 e 37).

A avaliação da criança deve ser entendida como a observação e a documentação do que esta sabe e compreende, das competências que possui, assim como da forma como pensa, se desenvolve e aprende. Assim, obter-se-á informações sobre o que a mesma é capaz de realizar, mas também sobre os seus interesses (Parente, s.d).

Ao que já foi referido importa acrescentar que o uso deste instrumento de avaliação permite que o educador repense e reflita sobre a sua prática, adequando-a a cada criança (Silva & Craveiro, 2014) e promove a comunicação entre os diversos intervenientes (Parente, 2004).

Áreas de Conteúdo da Educação de Infância

As áreas de conteúdo apresentadas em seguida têm por base os fundamentos e princípios da educação de infância e devem ser encaradas de forma articulada e globalizante. É defendido, através destas áreas, que o brincar e o aprender devem ocorrer simultaneamente e que o desenvolvimento e aprendizagem da criança devem ser vistos como indissociáveis (Silva et al, 2016). Assim sendo, “a criança realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender” (Silva et al, 2016. p. 31).

Posto isto, as áreas de conteúdo da educação de infância apresentadas por Silva et al. (2016) são:

- ❖ Área de Formação Pessoal e Social
- ❖ Área de Expressão e Comunicação
 - Domínio da Educação Física
 - Domínio da Educação Artística
 - Subdomínio das Artes Visuais
 - Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro
 - Subdomínio da Música
 - Subdomínio da Dança
 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
 - Domínio da Matemática
- ❖ Área do Conhecimento do Mundo

Área de Formação Pessoal e Social

A área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal à educação de infância, uma vez que diz respeito à

forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária (Silva et al, 2016. p. 33).

Esta área é constituída por quatro componentes principais: “Construção da identidade e da autoestima”, “Independência e autonomia”, “Consciência de si como aprendiz” e “Convivência democrática e cidadania” (Silva et al, 2016. p. 42).

Área de Expressão e Comunicação

A Área de Expressão e Comunicação engloba diferentes “formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al, 2016, p. 43). Os domínios e subdomínios que a compõem fornecem, à criança, um conjunto de ferramentas indispensáveis para o seu desenvolvimento e

aprendizagem ao longo da vida, proporcionando-lhe o prazer de realizar novas experiências e descobertas (Silva et al, 2016). Além disso, é imprescindível que as diversas formas de expressão da criança sejam valorizadas.

Domínio da Educação Física

A atividade motora faz parte da natureza das crianças mais pequenas, sendo-lhes espontânea. Para além disso, as crianças estão mais suscetíveis à aprendizagem de habilidades motoras no intervalo de idades entre os dois e os nove anos (Neto, 2001).

A motricidade deve ser entendida como uma forma que a criança tem de comunicar com o outro, visto que é uma estratégia à qual a mesma recorre para “perceber, perceber-se e ser percebida” (p. 49), sendo, por isso, benéfica ao nível da expressão (Onofre, 2004). Para além disso, é a partir das experiências, nas quais envolvem o corpo, que as crianças se relacionam com o seu meio envolvente (Silva et al., 2016; Strong et al., 2005).

Deste modo, explica-se a importância de serem realizadas sessões de Educação Física, em contexto de Jardim de Infância, já que, através destas, as crianças desenvolvem habilidades motoras e expressivas das crianças.

Domínio da Educação Artística

❖ Subdomínio das Artes Visuais

Atualmente, as crianças convivem com obras de arte e manifestações artísticas diariamente, até porque “a educação artística faz-se naturalmente, no convívio com os objetos, as obras e as pessoas que [as] rodeiam” (Oliveira, 2007, p. 62). A arte consiste, portanto, numa atividade espontânea e livre por parte da criança (Sousa, 2003). Contudo, este processo de aprendizagem natural, por si só, não é suficiente. Por esse motivo, o ensino artístico e as expressões devem ser incluídos na educação, desde as idades mais precoces (Reis, 2003).

Davis e Gardner (2002) afirmam que, a partir dos dois/três anos, as criações artísticas das crianças refletem capacidade de processamento cognitivo e que, a partir dos quatro/cinco anos, atingem o pico ao nível da expressividade, recorrendo à arte. Deste modo, é imprescindível que os adultos proporcionem às crianças “uma

abordagem ao processo artístico na sua globalidade” (p. 62), dando-lhes a conhecer o património de arte existente e a sua importância (Oliveira, 2007).

Também é importante ter em conta que as crianças sentem prazer ao explorar e fazer uso de diferentes materiais, assim como de diferentes técnicas/meios de expressão, cabendo ao adulto alargar as suas experiências no que respeita a estes dois aspetos. Desta forma, desenvolverá, nas crianças, a imaginação e as várias possibilidades de criação (Silva et al., 2016).

❖ **Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro**

O jogo simbólico, comumente conhecido por “faz de conta” é algo que surge, espontaneamente, na criança desde muito cedo, uma vez que permite que a mesma crie situações, recorrendo à sua imaginação. Além disso, possibilita o uso de objetos, aos quais a criança atribui variados significados e o recriar do que esta experiencia no quotidiano (Silva et al., 2016; Sousa, 2003). Já o jogo dramático, sendo uma forma de jogo simbólico, representa as formas de comunicação e expressão da criança, de situações reais ou imaginárias, através do corpo e do seu movimento, do gesto e da palavra. Este tipo de jogo, podendo ser individual ou envolver várias crianças, tem um papel fundamental no desenvolvimento holístico das mesmas, no conhecimento de formas de comunicação verbal e não-verbal, bem como na expressão de ideias e de sentimentos (Silva et al., 2016; Sousa, 2003).

É, por isso, que a expressão dramática deve estar presente desde a infância e, mais concretamente, ser abordada, pelo educador, no Jardim de Infância (Costa, 2003; Gauthier, 2000; Sousa, 2003). Contudo, não se pretende que as crianças protagonizem espetáculos de cariz profissional, mas sim, que as mesmas sintam prazer e se envolvam (Silva et al., 2016; Sousa, 2003), ao explorar diferentes possibilidades de representação. Como tal, é esperado que as crianças queiram participar e possam cooperar com os outros nessa mesma exploração (Silva et al., 2016).

❖ **Subdomínio da Música**

A música faz parte da vida do ser humano desde o nascimento, visto que é a partir dessa altura que as crianças começam a apresentar comportamentos musicais (Kenney, 2008; Rodrigues & Rodrigues, 2003; Silva et al., 2016). Neste sentido, esta área da expressão e comunicação reveste-se de um carácter muito importante,

sobretudo na infância, uma vez que nesta fase da vida existe um grande potencial para a aprendizagem musical. Este potencial pode ser ampliado ou, contrariamente, inibido, tendo em conta os estímulos que são proporcionados às crianças. Desta forma, cabe aos adultos de referência – pais e educadores – proporcionar-lhes, desde cedo, experiências musicais de qualidade, pois nesta faixa etária, as mesmas apresentam uma tendência para aprender por imitação de quem elas veem como modelo (Kenney, 2008; Rodrigues & Rodrigues, 2003). Por este motivo, crianças que estejam envolvidas num contexto musical positivo, respondem mais positivamente a estímulos musicais, quando comparadas com crianças que não tiveram estes mesmos estímulos (Kenney, 2008).

❖ **Subdomínio da Dança**

A dança está intimamente ligada ao teatro, à música e à educação motora. Através da dança, as crianças movimentam o corpo de forma expressiva, exprimem o modo como se sentem e como sentem a música e respondem a diversos estímulos, como palmas. Deste modo, importa destacar que a dança promove o desenvolvimento motor, pessoal, emocional, a criatividade, a fruição e o trabalho em equipa, daí a importância de o adulto proporcionar, regularmente, experiências ao nível deste subdomínio artístico (Silva et al., 2016).

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

No que diz respeito a este domínio, é possível referir que, tanto a linguagem oral, como a escrita devem começar a ser desenvolvidas desde cedo, através de um processo contínuo e gradual. As competências comunicativas das crianças estruturam-se tendo por base as relações, interações e experiências que elas vivenciam nos diversos contextos. Estas competências são imprescindíveis para a construção de conhecimento nas restantes áreas de conteúdo, uma vez que “são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação”, e, para além disso, as restantes áreas também contribuem para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem (Silva et al., 2016, p. 60).

O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita é constituído por diversos componentes, nomeadamente “Comunicação Oral”, “Consciência linguística”, “Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto”, “Identificação de

convenções da escrita” e “Prazer e motivação para ler e escrever” (Silva et al., 2016, p. 73). Sendo que nestes componentes está incluída a importância das histórias e dos livros na educação de infância.

Domínio da Matemática

Os primeiros anos são fundamentais para a aquisição de conceitos matemáticos que influenciam, de forma positiva, as futuras aprendizagens das crianças. O desenvolvimento de inúmeras noções matemáticas é influenciado pela intervenção educativa a que as crianças estão sujeitas, devendo-se ter em conta aspetos relacionados com a aprendizagem, nomeadamente, atitudes e disposições e, também, os processos gerais que estão inerentes à abordagem da matemática, tais como a classificação, seriação, raciocínio e resolução de problemas (Silva et al., 2016).

Também este domínio é constituído por diversos componentes, tais como “Números e Operações”, “Organização e Tratamento de Dados”, “Geometria e Medida” e “Interesse e Curiosidade pela matemática” (Silva et al., 2016, p. 84).

Área do Conhecimento do Mundo

O desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano são influenciados pelo meio que o rodeia. Por esse motivo, ao longo do tempo, enquanto as crianças brincam, exploram e interagem com os outros e os materiais, vão adquirindo inúmeros conhecimentos sobre o mundo social, natural e os diversos instrumentos presentes no seu quotidiano. Deste modo, a área do Conhecimento do Mundo foca-se na curiosidade natural das crianças, articulando as diversas ciências naturais e sociais, assim como a tecnologia e meios de comunicação e informação, lançando “as bases da estruturação do pensamento científico” (Silva et al., 2016, p. 86).

Perante o que já foi referido, é possível acrescentar que, através desta área, gradualmente, as crianças vão ganhando consciência do seu papel e impacto no mundo e, conseqüentemente, vão desenvolvendo “atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo” e hábitos conscientes, de respeito e de sustentabilidade pelo “património natural, cultural e paisagístico” (Silva et al., 2016, p. 85).

A área do Conhecimento do Mundo é constituída por três componentes, sendo estes “Introdução à Metodologia Científica”, “Abordagem às Ciências” e “Mundo tecnológico e Utilização das Tecnologias” (Silva et al., 2016, p. 95).

Acolhimento e Prolongamento

O acolhimento e o prolongamento dizem respeito a momentos de interação, comunicação e partilha entre um adulto da instituição, a família e a própria criança, sendo, por isso, momentos privilegiados de relação escola-família, tão importante para a qualidade da educação.

O acolhimento, em específico, deve corresponder a um momento afetuoso e de respeito pelos sentimentos da criança, uma vez que se trata de uma despedida. É essencial que a criança tenha direito a despedir-se dos seus familiares, uma vez que esse processo ajudá-la-á a compreender que esta se trata, efetivamente, de uma separação, mas que será temporária, visto que, mais tarde, o familiar regressará para a vir buscar (Adams & Parlakian, 2010). Durante o período de acolhimento, as crianças brincam e exploram livremente no recreio ou na sala.

Relativamente ao prolongamento, é possível acrescentar que este ocorre no recreio ou na sala, espaços onde as crianças brincam e exploram os diversos materiais.

Relação escola-família

Tal como já foi referido, cada vez mais é reconhecida a importância do envolvimento das famílias nas organizações socioeducativas, sendo este um fator de qualidade educacional. Desta forma, mesmo que o estabelecimento educativo e a família diverjam ao nível dos “propósitos, estratégias e estilos educativos” (Ferreira, 2004), a sua relação contribuirá, de forma positiva, para o sucesso pessoal e educativo das crianças (Gomes et al., 2017).

Assim sendo, as famílias devem ser consideradas elementos fulcrais no planeamento e avaliação das práticas pedagógicas, sem nunca esquecer que estas ajudarão a equipa a “conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades e, assim, ampliar o potencial comunicativo” das mesmas (Folque & Bettencourt, 2018, p. 122). Significa, isto, que conhecer as famílias é, também, conhecer as crianças e as suas vivências.

Refeições

A alimentação corresponde a uma necessidade básica na vida do ser humano, tendo um papel fulcral ao nível da saúde física e emocional. Atualmente, já não é

suficiente ter acesso aos alimentos, é necessário saber escolher os alimentos, assim como as quantidades adequadas. Desta forma, a instituição socioeducativa tem a preocupação de colocar ao acesso de todas as crianças alimentos saudáveis e diversificados, incentivando-as a experimentar diferentes paladares. Para além disso, é importante que as refeições se tornem oportunidades para se estabelecerem interações de elevada qualidade, tendo estas impactos ao nível afetivo, cognitivo, social (Barros, 2018).

Sono

De acordo com Vasconcelos et al. (2017), o sono contribui para a recuperação física e psicológica, assim como para o crescimento e desenvolvimento corporal e cognitivo das crianças, já que é durante o mesmo que se verifica “renovação celular, produção de hormonas e anticorpos[,] assim como síntese de proteínas e regulação metabólica” (p. 2).

Nem todas as crianças necessitam de fazer a sesta após o almoço e, além disso, o período de sesta diferente de umas para as outras. Cabe aos adultos perceberem a necessidade de cada criança que têm a seu cargo e agir em conformidade. Existem, também, outros fatores a ter em consideração, nomeadamente proporcionar um espaço calmo, silencioso e parcialmente escurecido, para que o sono seja um momento agradável, e, no caso de existir um objeto transacional ou de conforto, este deverá acompanhar a criança, tranquilizando-a.

Higiene

É durante a infância que se deve conhecer e aprender a cuidar do próprio corpo, para melhor entender a importância de cada hábito de higiene que se vai adquirindo. A responsabilidade de ensinar os hábitos de higiene é das famílias, em primeiro lugar, mas a escola também tem a obrigação de apoiar esta fase tão importante da formação das crianças. Para que tal se verifique, é necessário que se crie uma rotina, permitindo que, gradualmente, as crianças adquiram os hábitos de higiene e, conseqüentemente, comecem a fazê-los de forma automática. Para além disso, é também muito importante que os adultos de referência expliquem à criança a importância de cada hábito de higiene.

Importância do brincar

Brincar não é um privilégio, mas sim um direito legítimo da infância, como qualquer outro (Kishimoto, 2007). A brincadeira é considerada um processo de socialização, no qual se estabelecem relações e interações entre criança-criança e até mesmo adulto-criança. Deste modo, conforme a brincadeira vai progredindo, os intervenientes vão tomando consciência de si próprios (autoconceito) e do outro, assim como da necessidade de ajustarem os seus comportamentos (Lester & Russell, 2010). Enquanto brincam, as crianças cooperam entre si, recorrem às suas habilidades, sentem-se seguras para exprimirem emoções, reorganizam as suas vidas, mantêm uma abertura com o meio envolvente e devem ser livres para entrar e sair da brincadeira conforme a sua disponibilidade para tal (Kishimoto, 2007; Lester & Russell, 2010).

É essencial que o brincar esteja no controlo da criança, na medida em que, desta forma, surgirá a imprevisibilidade, a espontaneidade e a perceção do mundo através de diferentes visões, o que permitirá que elas desenvolvam as suas capacidades criativas, adaptativas, de resiliência, de regulação, de resposta às situações e a sua curiosidade (Lester & Russel, 2010). O brincar, também ajuda na aprendizagem de regras, no desenvolvimento da linguagem e das capacidades que introduzem a criança no mundo imaginário, a tranquilizá-las (Kishimoto, 2010). Para além de que tem um papel significativo no funcionamento e desenvolvimento do cérebro, uma vez que tem impacto na criação de conexões neurais, na alteração da estrutura arquitetónica cerebral e na manutenção da flexibilidade cerebral (Lester & Russell, 2010).

É, então, possível afirmar que o brincar tem impacto em diversas vertentes, nomeadamente motora, social, emocional, cognitiva (Lester & Russel, 2010; Goldstein, 2012; Lino & Parente, 2018).

Espaço exterior

O espaço exterior deve também ser encarado como um espaço educativo, na medida em que oferece múltiplas oportunidades e benefícios para as crianças, assim como um enriquecimento da qualidade educativa. Este é um local privilegiado para as interações sociais, para o contacto e exploração da natureza e para o desenvolvimento da atividade motora e da criatividade ao ar livre (Silva et al., 2016).

Movimento Escola Moderna

O Movimento Escola Moderna (MEM) baseia-se em três dimensões formativas interdependentes que dão sentido ao ato educativo, sendo estas a introdução de práticas democráticas, a reinstituição dos valores sociais e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura. Estas dimensões desenrolam-se, de acordo com um sistema de organização baseado na comunicação, negociação e cooperação entre o educador e as crianças, no qual se decidem aspetos relativos à gestão das atividades, do tempo, do espaço e dos materiais (Niza, 2013).

As crianças são, assim, participantes ativas, com direito a tomar decisões, fazer escolhas, ouvir e ser ouvidas, resolver problemas, a serem auxiliadas quando necessitam e a organizarem-se de acordo com os seus interesses, explorando individualmente e em grupo (Associação de Profissionais de Educação de Infância, s.d.). Com o intuito de assegurar a heterogeneidade geracional e cultural e, conseqüentemente, um enriquecimento cognitivo e sociocultural, os grupos de crianças são formados, tendo em conta várias idades (Formosinho, Lino & Niza, 2013).

Metodologia Trabalho de Projeto

A Metodologia Trabalho de Projeto é muito rica do ponto de vista da construção de aprendizagens com significado, uma vez que possibilita que as crianças resolvam problemas reais ou respondam a questões às quais não sabem a resposta (Vasconcelos, 2011). Um trabalho de projeto deve sempre corresponder às características, necessidades e interesses do grupo. Desta forma, é necessário que o adulto valorize o que está no interior de cada uma das crianças ouvindo os seus sentimentos, interesses, opiniões, partilhas. Para além disso, este processo de aprendizagem vê a criança como uma investigadora, pois são elas que decidem o tópico do projeto, aquilo que querem saber e de que forma, investigam e, por fim, divulgam e avaliam o produto final (Rangel e Gonçalves, 2010).

Importa, ainda, acrescentar que a metodologia em estudo contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em comunidade, nomeadamente “a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade” (Vasconcelos, 2011, p. 9).

REFERÊNCIAS

- Adams, E. J., & Parlakian, R. (2010). Movin' on: Supportive transitions for infants and toddlers. *Young Children*, 65 (3), 54-55.
<https://www.ncy.ac.cy/nursery/documents/YCRockNRoll0510.pdf>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). *A Educação de Infância: Modelos pedagógicos*. <http://apei.pt/educacao-infancia/modelospedagogicos/>
- Barros, S. (2018, 20 de novembro). *À mesa também se fala! As interações nos momentos das refeições em creche*. PrimeirosAnos.pt Um blogue sobre educação de infância baseado em investigação. Consultado a 22 de fevereiro de 2020, em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/11/20/a-mesa-tambem-se-fala-as-interacoes-nos-momentos-das-refeicoes-em-creche/>
- Costa, I. A. (2003). *O desejo de teatro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Davis, J., & Gardner, H. (2002). As artes e a educação de infância: Um retrato cognitivodesenvolvimental da criança como artista. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 427-460). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*» – *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: ESE Coimbra / Livraria Almedina.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Bruxelas: Toy Industries of Europe.

- Gomes, M. P., Neves, I., & Silva, B. (2017). Qualidade na educação de infância através do envolvimento parental- Projeto EQuaP. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.(05)*.
- Gullo, D. (1994). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. Teachers College Press.
- Kenney, S. (2008). Birth to six: Music behaviors and how to nurture them. *General Music Today, 22*, 32-34.
- Kishimoto, T. M. (2007). Introdução. In D. Alluci & Associados Comunicações (Eds.), *Brincadeiras para crianças de todo o mundo* (pp. 11-33). Hedging-Griffo.
- Lester, S. & Russel, W. (2010). *Children's right to play – an examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Países Baixos: Fundação Bernard Van Leer.
- Lino, D. & Parente, C. (2018). Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori pedagogical approaches. In, C. Huertas & E. Gómez (ed.) *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective*, 147-163. Pensilvânia: IGI GLOBAL.
- Neto, C. (2001). *Motricidade e Jogo na Infância* (3.^a ed.). Rio de Janeiro: Sprint Editora.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto Editora.
- Oliveira, M. (2007). *A Expressão Plástica para a compreensão da cultura visual*. Artigo. Consultado em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/717/3/SeE12A_ExpressaoMolica.pdf
- Onofre, P. S. (2004). *A Criança... e a sua Psicomotricidade... Uma pedagogia livre e aberta em intervenção motora educacional*. Lisboa: Trilhos Editora.

- Parente, C. (2004). A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia de Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho].
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf
- Parente, C. (s.d). *Avaliação na Educação de Infância: construindo portefólios de aprendizagem*. Universidade do Minho.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53608/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Inf%C3%A2ncia%20-%20Construindo%20Portefolios%20de%20Aprendizagem.pdf>
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da investigação às práticas*, 1(3), 21-43.
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. M. (2003). *Andakibebé*. Porto: Editora Campo das Letras.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O Portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 33-53.
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sousa, A. (2003). *A Educação pela Arte e Arte na Educação - Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Strong, W., Malina, R., Blimkie, C, Daniels, S., Dishman, R., Gutin, B, ... Trudeau, F. (2005). Evidence Based Physical Activity for School-age Youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6),732-737.

Vasconcelos, A., Prior, C., Estevão, C., Loureiro, H.C., Ferreira, R., & Paiva, T. (2017). *Recomendações SPS-SPP: Práticas da sesta da criança nas creches e infantários, públicos ou privados*. Consultada a 22 de fevereiro de 2020 em http://www.spp.pt/UserFiles/file/Noticias_2017/VERSAO%20PROFISSIONAIS%20DE%20SAUDE_RECOMENDACOES%20SPS-SPP%20SESTA%20NA%20CRIANCA.pdf

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.



Figura E1. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.



Figura E2. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.



Figura E3. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.



Figura E4. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.

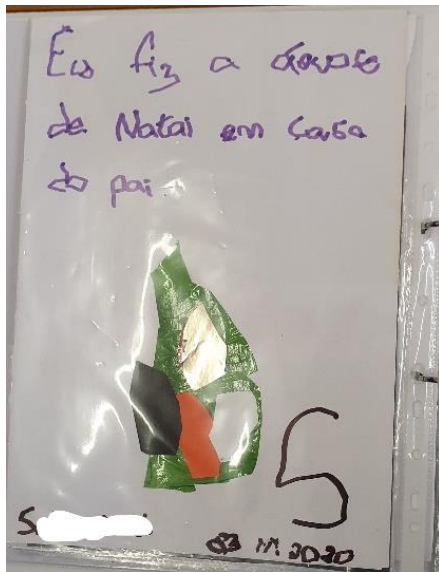


Figura E5. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.

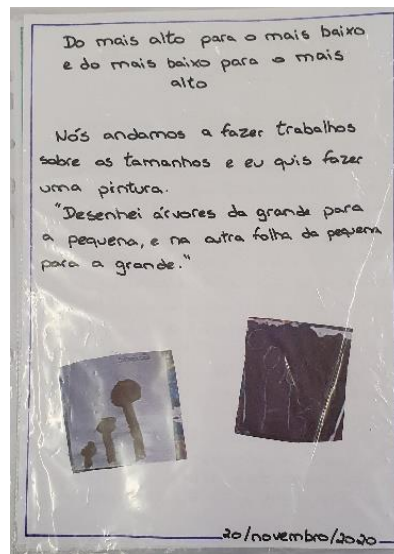


Figura E6. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.

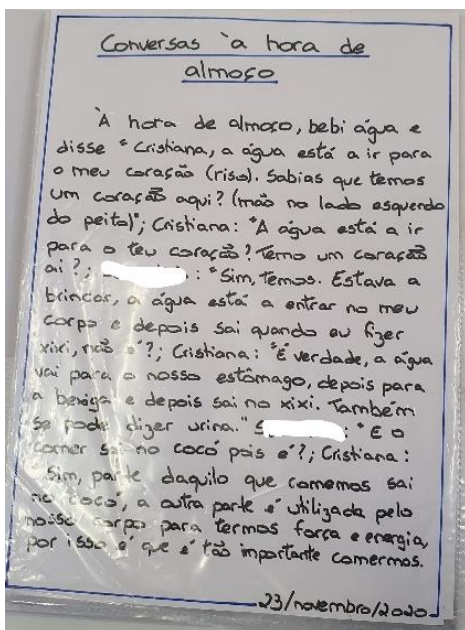


Figura E7. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.

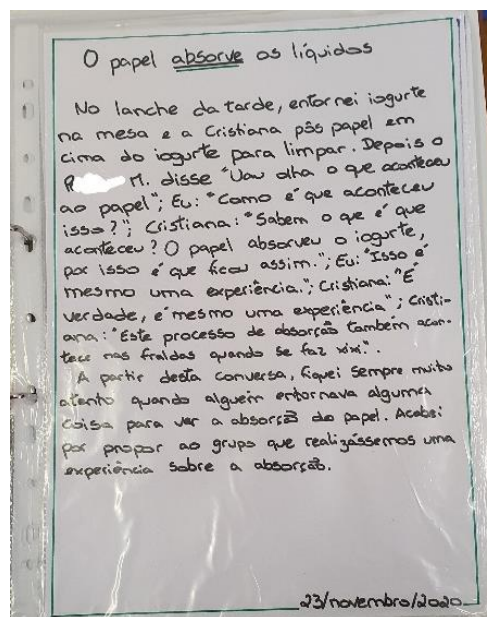


Figura E8. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.

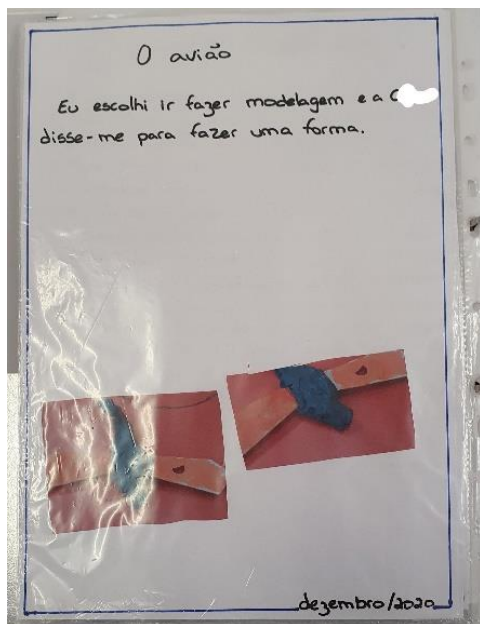


Figura E9. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.

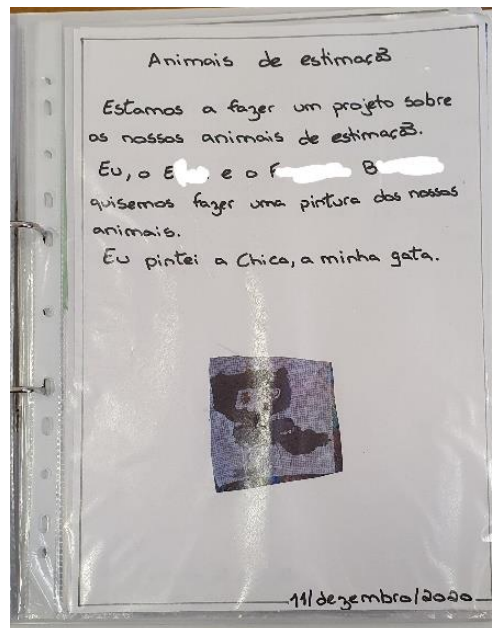


Figura E10. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.

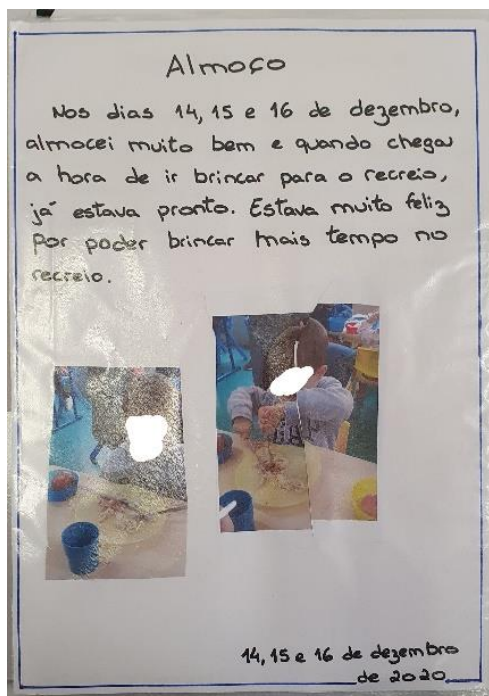


Figura E11. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.

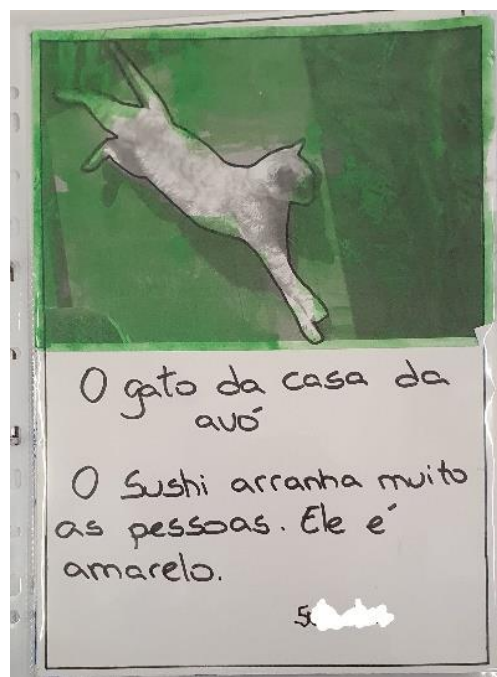


Figura E12. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.

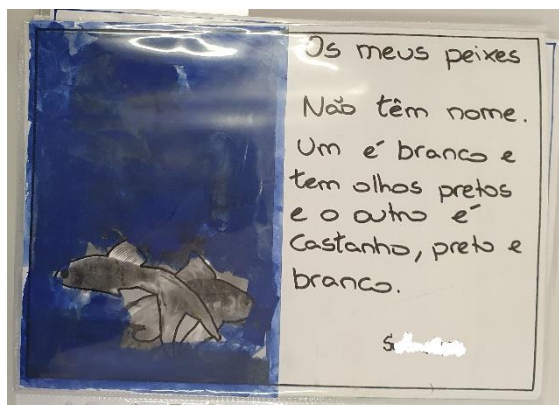


Figura E13. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.

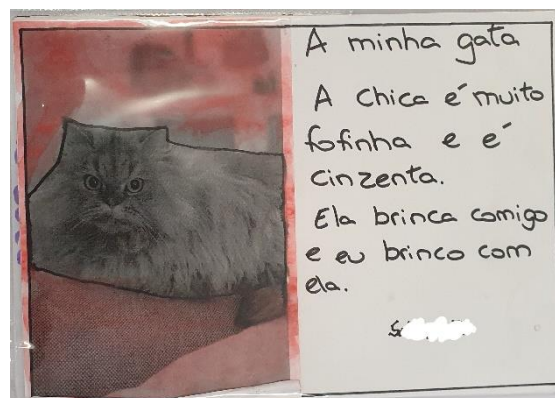


Figura E14. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.

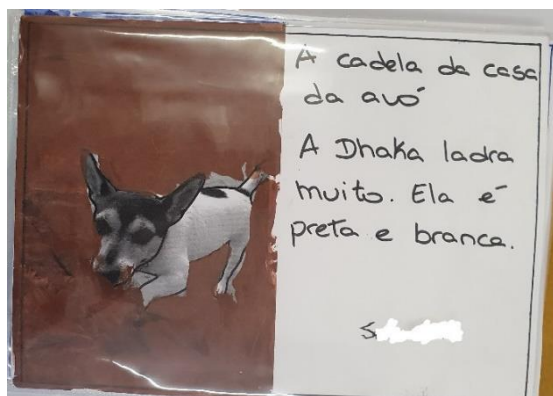


Figura E15. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.

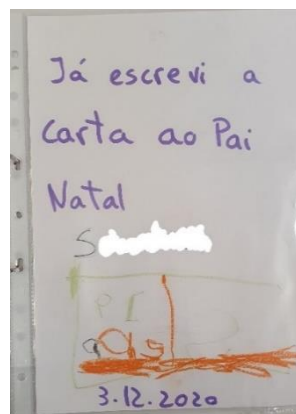


Figura E16. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.



Figura E17. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.

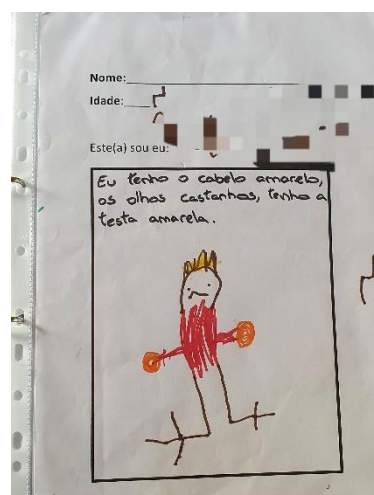


Figura E18. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.

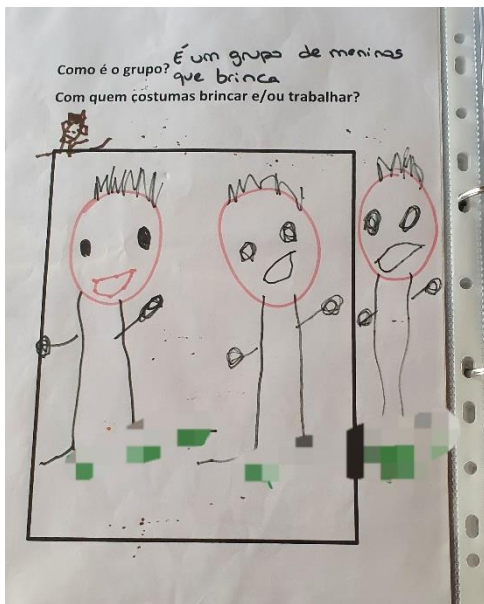


Figura E19. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.

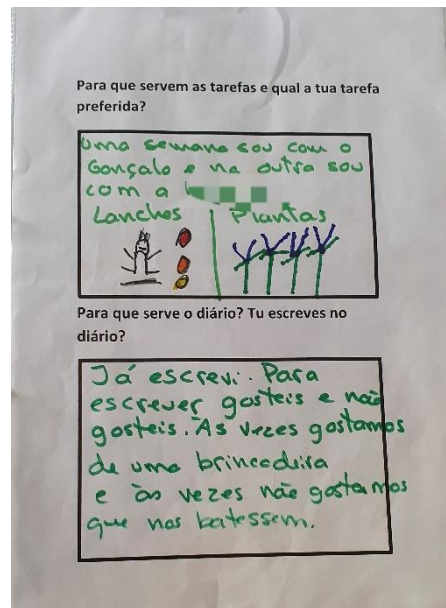


Figura E20. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.

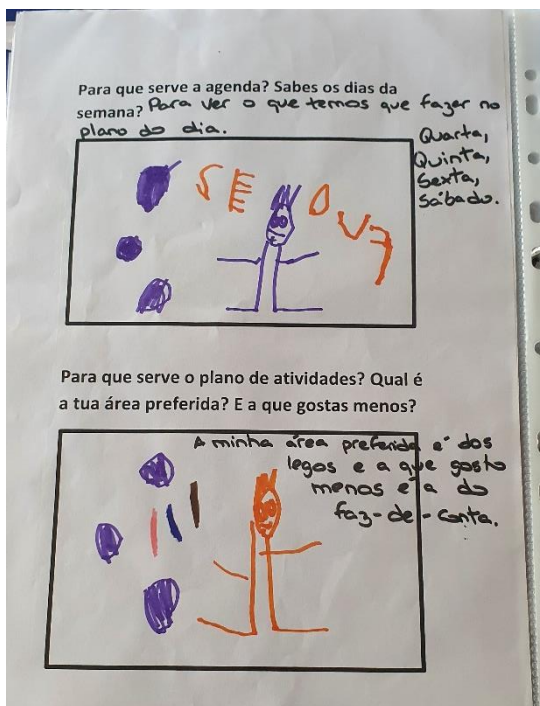


Figura E21. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.



Figura E22. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.



Figura E23. Registo fotográfico do portfólio do S.V. Fonte própria.



Figura E24. Registo fotográfico do portfólio do S.V. Fonte própria.



Figura E25. Registo fotográfico do portfólio do S.V. Fonte própria.

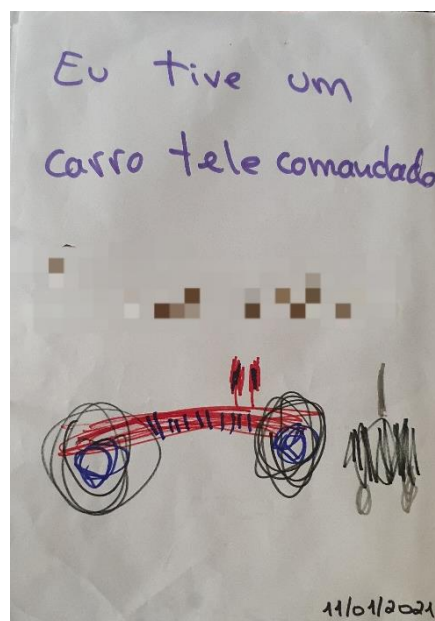


Figura E26. Registo fotográfico do portfólio do S.V. Fonte própria.



Figura E27. Registo fotográfico do portfólio do S.V. Fonte própria.

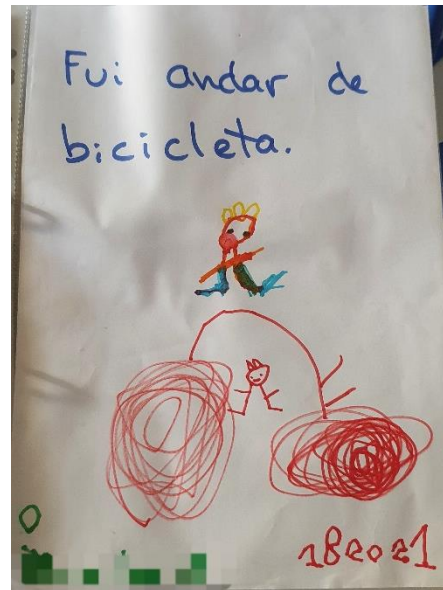


Figura E28. Registo fotográfico do portfólio do S.V. Fonte própria.



Figura E29. Registo fotográfico do portfólio do S.V. Fonte própria.

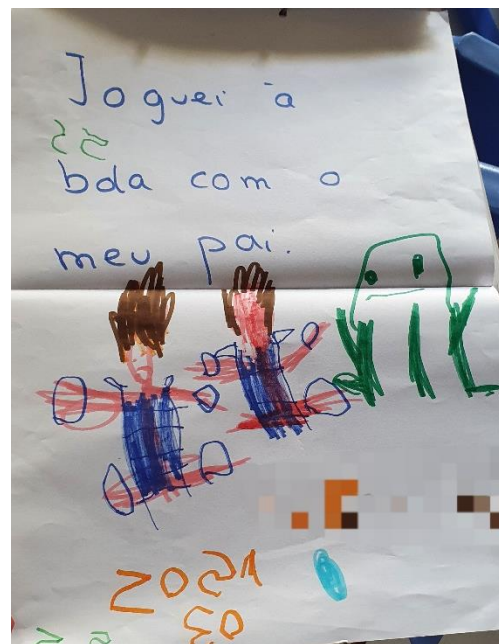


Figura E30. Registo fotográfico do portfólio do S.V. Fonte própria.

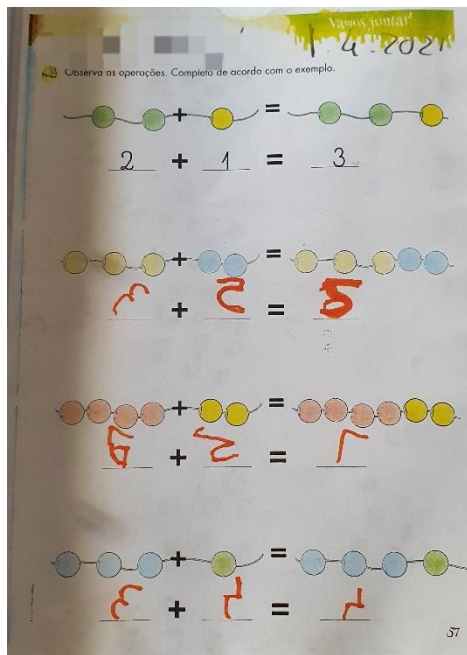


Figura E31. Registo fotográfico do portfólio do S.V. Fonte própria.

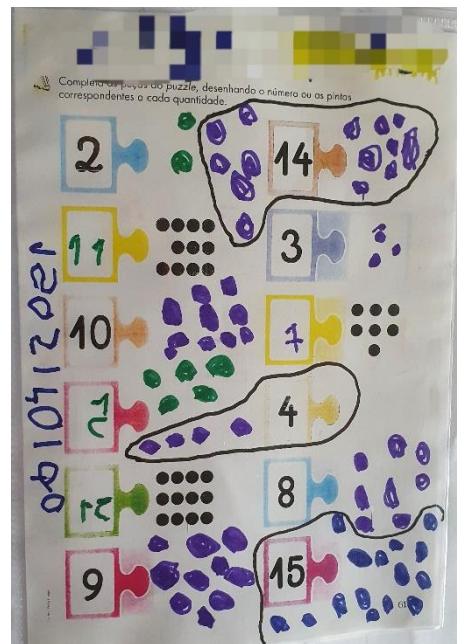


Figura E32. Registo fotográfico do portfólio do S.V. Fonte própria.



Figura 33. Registo fotográfico do portfólio do S.V. Fonte própria.



Figura E34. Registo fotográfico do portfólio do S.V. Fonte própria.

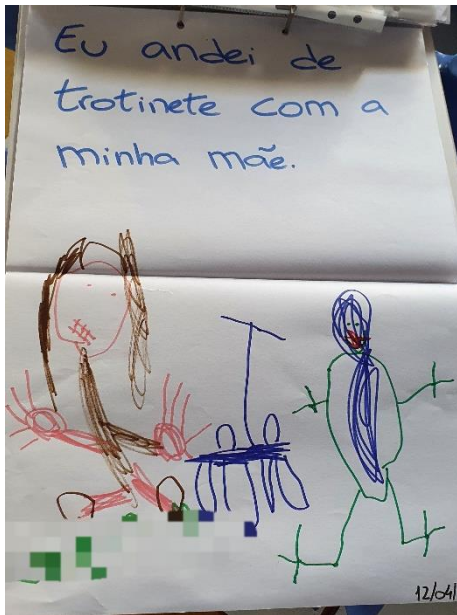


Figura 35. Registo fotográfico do portfólio do S.V. Fonte própria.

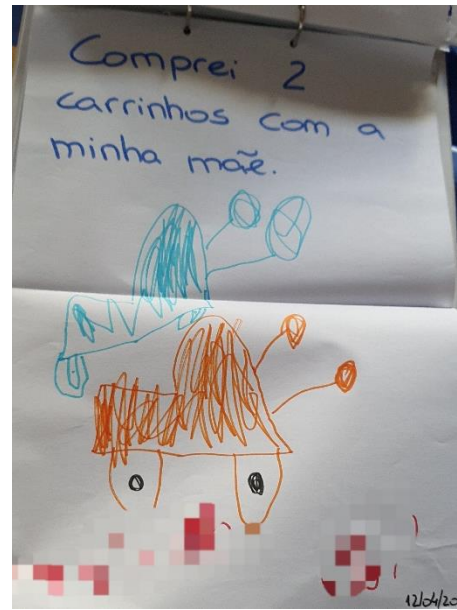


Figura E36. Registo fotográfico do portfólio do S.V. Fonte própria.

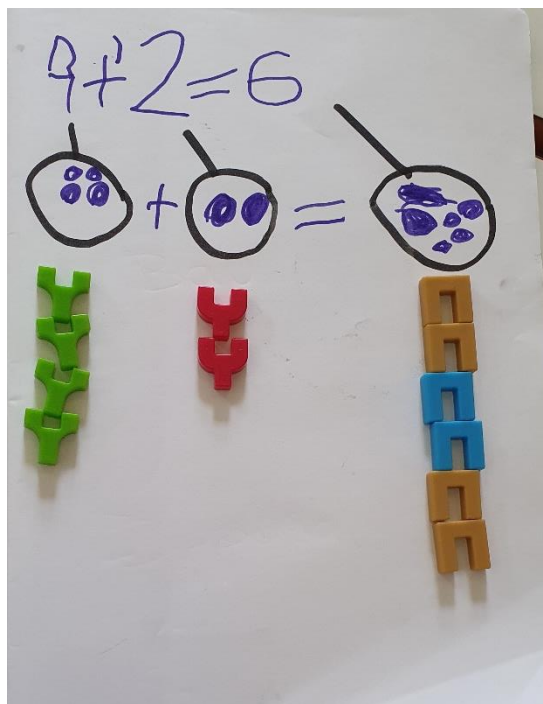


Figura 37. Registo fotográfico do portfólio do S.V. Fonte própria.

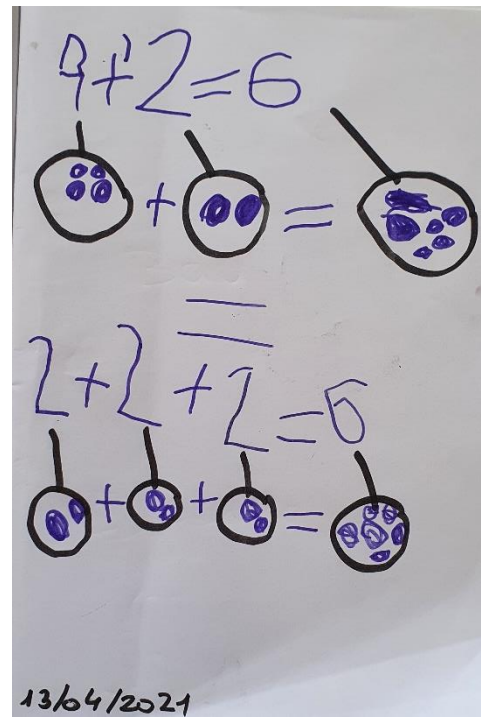


Figura E38. Registo fotográfico do portfólio do S.V. Fonte própria.



Figura 39. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.



Figura E40. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.

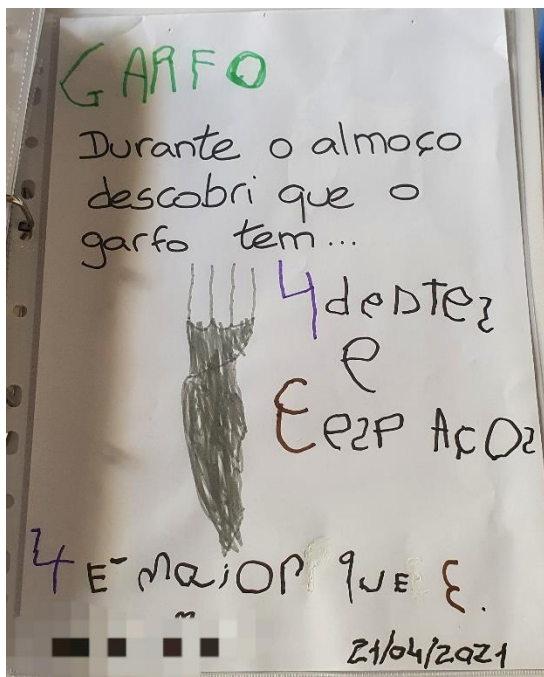


Figura 41. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.

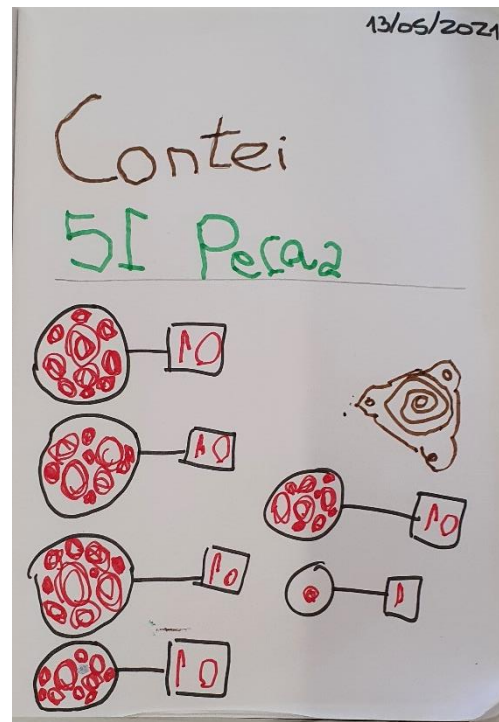


Figura E42. Registo fotográfico do portefólio do S.V. Fonte própria.

Avaliação do desenvolvimento e aprendizagem

O S.V. é um menino de 4 anos, nascido a 26/06/2016, com uma alta estatura, cabelos lisos e loiros escuros, olhos castanhos expressivos e um sorriso constante. Ele revela alguma timidez, atenção, empatia e cuidado com os seus pares e com os adultos e resolve os problemas que surgem com tranquilidade.

Mês: Novembro

1) Relação com ele próprio

O S.V. revela autonomia nos diversos momentos de rotina, brincadeiras e explorações, sendo que, durante as refeições, especialmente à hora de almoço, necessita que o adulto o vá lembrando de comer. Habitualmente, utiliza ambos os talheres no segundo prato, mas nem sempre dá utilidade à faca.

No mês de novembro, foi realizado um projeto com o grande grupo e as famílias relativo aos tamanhos. Durante a realização do projeto, o S.V. transportou os conceitos abordados para os seus momentos de brincadeira e exploração livre, tal como se pode verificar nas produções das árvores feitas a 20 de novembro, nas quais ele explica que numa folha desenhou árvores da grande para a pequena e na outra da pequena para a grande. Assim como, nas construções com os legos que se encontram nas fotografias, nas quais é possível observar construções do mesmo tamanho, construções dispostas da mais alta para a mais baixo (ou da maior para a menor) e o inverso. Através destas iniciativas e de outras, assim como das suas verbalizações, o S.V. demonstrou ter realizado aprendizagens significativas e ter adquirido diversos conceitos alusivos a esta temática, nomeadamente grande, pequeno, alto, baixo, leve, pesado, curto, comprido.

À hora de almoço, de dia 23 de novembro, o S.V. iniciou uma conversa comigo sobre onde se encontra o coração no corpo humano e sobre o percurso efetuado por aquilo que comemos e bebemos. Através desta conversa, demonstrou conhecer o seu corpo e possuir conhecimentos e conceitos relativos ao corpo humano e ao sistema digestivo.

Ainda neste dia, mas à tarde, o S.V. entornou iogurte em cima da mesa e quando coloquei o papel em cima do mesmo para limpar, ele, assim como outras crianças que se encontravam na mesma mesa, ficaram muito surpreendidos com o fenómeno

ocorrido. Posto isto, expliquei-lhes que o papel absorveu o iogurte e que o que aquele fenómeno se chama absorção. Neste momento, o S.V. verbalizou que o ocorrido era uma experiência e a partir daí quis sempre observar quando limpávamos um líquido que tinha sido entornado e mencionava que estava a acontecer a absorção, demonstrando interesse por este processo. Mais tarde, o S.V. propôs ao grupo, escrevendo no diário, que fizessem uma experiência sobre a absorção.

2) Relação com os outros (pares e adultos)

O S.V. brinca com todas as crianças do grupo, quer seja na sala, quer seja no espaço exterior, não demonstrando preferência por um grupo ou uma criança habitual de brincadeiras.

O S.V. demonstra, frequentemente, respeito e empatia pelo outro (pares e adultos), pelos seus sentimentos e pela sua identidade, iniciativa para ajudar e colaborar com quem necessita e é capaz de manter uma conversa com os pares e adultos. Um exemplo disso, ocorreu na reunião de conselho de dia 20 de novembro, quando o S.V. escreveu um “não gostei” a duas crianças do grupo, explicando que não gostou que tivessem batido noutra.

Para além disso, costuma resolver os problemas que surgem com serenidade, tal como aconteceu no dia em que pintou as árvores de diferentes tamanhos (20 de novembro) e uma das crianças do grupo pintou a folha por cima do seu desenho. Neste momento, o S.V. foi falar com a C., explicando o sucedido, e a C. referiu que compreendia que ele estivesse chateado, mas que o seu par não tinha feito propositadamente e sugeriu-lhe que com o pincel tirasse a tinta nos espaços pretendidos, de modo a representar as árvores de diferentes tamanhos. O S.V. seguiu a sugestão e, após terminar o desenho, foi brincar, não culpando nenhum dos seus pares nem tendo nenhuma atitude menos positiva perante os mesmos.

Ao que já foi mencionado, é de acrescentar que o S.V. é uma criança que dá e procura afeto por parte das adultas da sala, ainda que não o faça regularmente, e que tem o hábito de mostrar as suas produções/ construções às mesmas, quando as termina, procurando aprovação e valorização das suas iniciativas.

3) Relação com o espaço e o mundo

O S.V. revela à vontade perante os diversos tempos e espaços da sala, demonstrando saber o que é que cada um representa, assim como o lugar onde se encontram os diversos materiais. Sendo que, o S.V. frequenta com maior regularidade a área “*Atelier* de artes plásticas” e a dos jogos, mais especificamente as construções com legos.

O S.V., também, demonstra ficar à vontade perante o espaço exterior e os materiais que o constituem, incluindo elementos da natureza, manipulando-os livre e autonomamente. Importa acrescentar que, no recreio, vai participando nas brincadeiras dos seus pares de acordo com os seus interesses no momento. Significa isto que os seus pares de brincadeiras e explorações do exterior dependem das brincadeiras que estes estejam a realizar.

Mês: Dezembro

1) Relação com ele próprio

No mês de Dezembro, enquanto desenvolvíamos o projeto dos animais de estimação, o S.V. teve a iniciativa de desenhar a sua gata Chica recorrendo às tintas, demonstrando, uma vez mais, interesse pelos projetos desenvolvidos em sala. Tanto nesta pintura, como na escultura feita com plasticina, ambas presentes no portefólio, é possível identificar com clareza o que está representado (gato e avião, respetivamente). Nestas produções, assim como noutras realizadas nestes meses (por exemplo, decorações, postais de Natal), o S.V. demonstrou destreza no manuseamento dos diversos materiais, assim como diversidade de exploração de elementos expressivos da comunicação visual, nomeadamente cor, forma, textura, linhas, desproporção e proporção natural.

Em relação à alimentação, é possível mencionar que, neste mês, o S.V. começou a manifestar uma maior satisfação nos momentos de refeição, especialmente à hora de almoço, e pelo facto de terminar de comer antes da hora de ir para o espaço exterior brincar, o que demonstra uma melhor relação dele com a alimentação.

Nas sessões de educação física e de música, o S.V. é capaz de realizar a maioria dos movimentos e ações que lhe são solicitados. Já em relação às sessões de dança, nem sempre realiza tudo o que é sugerido e, às vezes, fá-lo por imitação direta dos pares, verbalizando que não é capaz de dançar sozinho. Acredito que o S.V. não tem confiança ao nível das suas capacidades neste domínio, por esse motivo, os adultos pertencentes a este grupo têm-no incentivado a realizar estes movimentos e a consciencializar-se das suas capacidades.

2) Relação com os outros (pares e adultos)

O S.V. revela sentido de pertença a este grupo, participando com alguma frequência nos momentos de grande grupo, partilhando as suas vivências e experiências, elogiando as produções e atitudes dos pares e adultos, sendo também ele elogiado pelos outros, verbaliza as suas opiniões e interesses e sugere propostas e projetos.

Para além disso, o S.V. tem também revelado uma enorme disponibilidade para colaborar e participar nas propostas e projetos que estão a ser desenvolvidos, mesmo que estes não tenham surgido de um interesse seu, mais sim de um interesse de um ou vários dos seus pares, assim como em colaborar com os adultos em diversos momentos, incluindo nas suas tarefas semanais.

Outro aspeto a destacar prende-se com o facto de quando o S.V. chega ao estabelecimento educativo cumprimentar sempre os pares e os adultos. Um exemplo concreto disso diz respeito ao hábito que o S.V. tem de ir sempre à sala cumprimentar-me e, frequentemente, também colocar uma questão, por exemplo, se já todas as crianças terminaram os envelopes de Natal, ou partilhar uma situação/ vivência, nomeadamente que, naquele dia, vai cortar o cabelo.

3) Relação com o espaço e o mundo

No dia 4 de Dezembro, estava uma formiga na mesa e o S.V. bateu-lhe com a mão. Perante isso, a C. explicou-lhe que devemos cuidar e respeitar os animais, ao invés de ter atitudes menos positivas com os mesmos. Posto isso, o S.V. respondeu que a formiga ainda se estava a mexer e que estava viva. Através deste comentário e da postura assumida por ele à *posteriori*, acredito que o S.V. se consciencializou da importância dos comportamentos de preocupação em relação aos animais.

Ainda nesse dia, durante uma conversa sobre arco-íris, o S.V. referiu que já viu um arco-íris numa poça de água na estrada, acrescentando que esse fenómeno acontece devido ao óleo do gasóleo dos carros. Através desta explicação, o S.V. demonstrou ser capaz de identificar e procurar explicações para fenómenos que observa no meio físico.

Mês: Janeiro

1) Relação com ele próprio

No mês de janeiro, o S.V. demonstrou um grande interesse por operações com recurso à adição, tanto ao nível da contagem como do cálculo mental, tal como é possível verificar em algumas das suas verbalizações:

- “Eu também sei que cem mais quarenta é cento e quarenta.”; “Eu também sei um número, $1+5$ é 6” (8 de janeiro).

- C.: “A prima do P.C. tem mais quatro anos que o P.C., se o P.C. tem quatro anos, quantos anos tem a prima?” (levantou quatro dedos em cada mão); S.V.: “Oito.” (11 de janeiro).

Para além disso, revelou também capacidades ao nível da ordenação dos numerais, por exemplo quando mencionou que a minha avó que fazia 71 anos naquele dia, antes tinha 70 anos. O S.V. demonstrou confiança durante os momentos mencionados anteriormente, pelo que, acredito que se sente capaz de lidar com noções matemáticas e resolver problemas.

Tal como é possível verificar na autoavaliação feita em janeiro, o S.V. é capaz de falar sobre si, mais concretamente sobre as suas características físicas, uma vez que não destacou nenhuma característica psicológica. Também é possível observar que copia o seu nome tendo em conta o número de letras e as letras que o constituem,

seguindo o sentido direcional da escrita. Além disso, o S.V. partilhou que as suas tarefas preferidas são a distribuição dos lanches e regar as plantas.

No mês em causa, destacou-se a realização de uma experiência que despertou muito a atenção e o interesse do S.V., mais concretamente uma experiência relativa à absorção, na qual observou a capacidade de o papel absorver a água e transportá-la para outro copo. Sendo de salientar que a sua previsão foi ao encontro do resultado da experiência e que o S.V. é capaz de explicar os procedimentos de realização da mesma, assim como os resultados.

2) Relação com os outros (pares e adultos)

Durante o mês de janeiro foi notável uma maior aproximação do S.V. com alguns dos seus pares, mais concretamente P.C., P.M. e A.C., sendo que estes se tornaram os seus principais pares de brincadeiras e partilha de interesses. Na sua autoavaliação, o S.V. referiu que estas crianças são aquelas com quem costuma brincar e realizar as propostas. Esta aproximação esteve presente nos momentos de brincadeiras, de explorações, na sala, no espaço exterior, nos momentos de grande grupo.

O S.V., o Elias e o Pedro Cerqueira construíram um livro sobre o Homem-Aranha, sendo de destacar que, inicialmente, cada um dizia a sua ideia e depois começou-se a verificar um aumento do espírito de entreajuda e do respeito pelas outras ideias, presente em verbalizações do S.V. como “Posso fazer a camisola cinzenta?”, “Concordam em o carro ser vermelho?”.

Neste mês, surgiu, por parte de algumas crianças, interesse em descobrirem quem é o mais velho e o mais novo do grupo, incluindo e excluindo os adultos. Posto isto, o S.V. afirmou que considera que a Joana é a criança mais nova do grupo por esta ser a mais baixa, com esta partilha o S.V. demonstrou não só possuir conhecimentos relativos aos pares e ao projeto dos tamanhos desenvolvido.

Posto isto, o S.V. e o S.M. com o acompanhamento da C. fizeram um registo do mais velho ao mais novo, com as fotografias e as datas de nascimento de cada criança e adulto pertencente ao grupo. Através dos comentários feitos relativamente a este registo, o S.V. demonstrou saber quem é a pessoa mais velha (“C.”) e a mais nova (“F.E.”), quem é a criança mais velha (“I.F.”) e a mais nova (“F.E.”), quem é o adulto mais velho (“C.”) e mais novo (“C.L.”) e, para além disso, ainda colocou a questão “Quem é o adulto rapaz mais velho?”, sendo que, em seguida, respondeu “Eu acho que é o R.” (resposta que ia ao encontro do que estava representado no registo) [12 de janeiro].

Uma vez mais, o S.V. revelou ter adquirido conhecimentos relativos aos seus pares e aos adultos do grupo.

3) Relação com o espaço e o mundo

Na sua autoavaliação, o S.V. indicou que a sua área preferida da sala é a das construções, mais especificamente as construções com legos, e que a área que gosta menos corresponde ao faz-de-conta. Efetivamente, estas afirmações vão ao encontro da sua permanência nestas áreas em termos quantitativos e de duração, o que revela que o S.V. é capaz de partilhar as suas ideias e opiniões.

Para além disso, é também possível observar, na autoavaliação, que o S.V. reconhece e compreende a utilidade dos mapas de registo, assim como dos instrumentos de monitorização da ação educativa presentes na sala, nomeadamente o mapa de presenças, o diário, a agenda semanal.

Mês: Abril/ Maio

1) Relação com ele próprio

Durante os meses de abril e maio, o S.V. manteve o seu interesse pela matemática, ao nível das operações com recurso à adição, nomeadamente ao referir que o “15 é logo a seguir ao 14” e que só precisava de mais uma bola no número 15 em comparação com as que fez no número 14 (6 de abril) e que “ $2+2+2$ é igual a 6 e que $2+4$ também é igual a 6”. Sendo que, desta forma, realizou também uma igualdade entre operações. Manteve, também, o interesse ao nível das contagens, tendo contabilizado 51 peças de um jogo e, em seguida, fez o registo dessa descoberta (13 de maio) e pelos atributos mensuráveis dos objetos, mais concretamente pelo peso, tendo feito medições com recurso à balança da sala.

Nos meses em questão, o S.V. esteve envolvido em dois projetos. Primeiramente, no projeto “Os piratas”, no qual verbalizou ter adquirido conhecimentos quanto aos piratas que existiram e onde, quais as suas condições de vida no mar, os barcos que existiram, as figuras de proa, as bandeira, os tesouros e os mapas dos tesouros. Seguidamente, no projeto “Como é que as árvores fazem folhas de papel?”, o S.V. indicou ter adquirido conhecimentos sobre em que suportes se escrevia até ao surgimento do papel, as árvores a partir das quais se faz papel, as etapas de fabrico do

mesmo, a existência de diferentes papéis. Mas, também, o que é possível fazer com madeira, como se faz papel reciclado e esclareceu a sua questão relativamente ao aparecimento de folhas nas árvores, na medida em que considerava que estas eram colocadas por pessoas.

Ao longo deste período, foi notório o facto de o S.V. ter despertado o interesse para a literatura em sala, passando a frequentar a área da biblioteca e tendo diálogos com os pares relativamente aos livros lidos, tais como:

A Joana perguntou “Porque é que esse monstro não quer que se vire as páginas?”; S.V.: “As páginas eram muito perigosas e ele ficava muito zangado, ficava mesmo super vermelho.”; Joana: “Depois no final, apareceu uma bruxa...”; Joana e S.V.: “E transformou-o num sapo.”; S.V.: “Era por isso que ele não queria que virássemos a página, não queria ficar um sapo.” (27 de abril).

Importa salientar que o S.V. manifestou interesse pela realização de sopas de letras e por rimas, indicando palavras que rimavam nas sessões de música e construindo rimas autonomamente na sala. Para além disso, numa conversa em grande grupo, indicou que as cores da bandeira de Portugal são “verde e vermelho” (7 de abril).

2) Relação com os outros (pares e adultos)

O S.V. manteve os seus principais pares de brincadeiras e partilha de interesses, tanto na sala, como no espaço exterior, mais concretamente o P.C., P.M. e A.C. No entanto, também vivenciou experiências e brincadeiras com outros pares, nomeadamente no espaço exterior, na biblioteca, nos momentos de refeição.

Nestes meses, divulgou os dois projetos referidos anteriormente e uma exploração de alguns dos instrumentos musicais da sala. Embora verbalize que sente vergonha nestes momentos, a verdade é que o S.V. não deixou de os fazer, demonstrando persistência e vontade de ultrapassar aquelas que considera serem as suas dificuldades.

Posto isto, é possível referir que o S.V. procurou partilhar com o grupo os conhecimentos adquiridos relativamente aos projetos e explorações realizadas, mas também fez por escutar as partilhas dos pares, sendo que afirma ter adquirido conhecimentos sobre as funções dos bombeiros, após a divulgação deste projeto.

O S.V. continua a revelar uma enorme disponibilidade para colaborar e participar nas diversas propostas que vão ocorrendo, assim como em cooperar com os seus pares.

Outro aspeto a destacar prende-se com o facto de ele partilhar, habitualmente, as suas descobertas e produções com o adulto, esperando o seu feedback. Mas também o facto de partilhar os acontecimentos e vivências do contexto familiar com os pares e adultos de sala, nomeadamente “Eu vi neve no fundão” e “Eu vou ter um irmão”.

3) Relação com o espaço e o mundo

Ao longo dos meses em causa, o S.V. descobriu e explorou outros espaços e materiais na sala, tais como a biblioteca, os instrumentos musicais e a balança da área da matemática e ciências.

A matemática e as rimas passaram a estar mais presentes nas suas vivências do dia-a-dia, nomeadamente quando descobriu que “o garfo tem 4 dentes mas só tem 3 espaços” e que 4 é maior que 3”.

O S.V. demonstrou reconhecer e compreender a utilidade do mapa das atividades, na medida em que frequentemente o consultava, para decidir que proposta realizar tendo em conta as que ainda não tinha feito ou que tinha feito pouco.

No que diz respeito ao espaço exterior, o S.V. partilhou que a sua brincadeira preferida é “jogar à bola”, sendo que, para além, a apanhada e jogar basquetebol também fazem parte das suas brincadeiras habituais de exterior.

ANEXO F

**Carta de apresentação e de despedida
para as famílias e equipa**

| | ' ' | | ' '

Olá famílias!



No período de 17 de novembro de 2020 a 12 de março de 2021, estarei na sala da C.... e da C..... a acompanhar e a contribuir para o crescimento, desenvolvimento e aprendizagens das crianças, com base numa relação responsiva. Relação essa que também terá um impacto significativo no meu desenvolvimento pessoal, assim como profissional.

Assim sendo, gostaria de me apresentar. O meu nome é C..... L....., sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e estou no último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Durante esta caminhada, comprometo-me a cumprir todas as medidas de segurança e estarei sempre disponível para as crianças, para as famílias, que são elementos fulcrais nesta relação, e para todos os elementos da equipa educativa.

C..... L.....

Olá a todos!



O meu nome é C..... L....., sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e estou no último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

No período de 17 de novembro de 2020 a 12 de março de 2021, estarei na sala da C.... e da C..... a realizar a minha Prática Profissional Supervisionada. Durante esta caminhada, comprometo-me a cumprir todas as normas de segurança e estarei sempre disponível para todas as crianças, para as famílias e para todos os elementos da equipa educativa.

Gostaria, ainda, de acrescentar que esta prática terá um impacto significativo tanto no meu desenvolvimento pessoal, como profissional.

C..... L.....

Olá famílias!

A minha prática profissional supervisionada termina esta semana e não me queria ir embora sem antes me despedir de vocês e vos agradecer pela forma carinhosa como me receberam.

Aprendi e cresci muito, pessoal e profissionalmente, com todas as crianças, equipa e convosco e termino este estágio com ainda mais certeza que fiz a escolha certa ao seguir esta profissão.

Dadas as circunstâncias que vivemos, não nos foi possível estarmos juntos presencialmente com frequência, ainda assim senti uma grande proximidade convosco. Muito obrigada pelas vossas mensagens e partilhas! Espero que os nossos caminhos se voltem a cruzar e que esta despedida seja um até já. Vou ter saudades!

Um beijinho com todo o carinho,

C..... L.....

Olá a todos!

A minha prática profissional supervisionada termina esta semana e não me queria ir embora sem antes me despedir de vocês e vos agradecer pela forma como me receberam.

Aprendi e cresci muito, pessoal e profissionalmente, com todas as crianças, equipa e famílias e termino este estágio com ainda mais certeza que fiz a escolha certa ao seguir esta profissão.

Espero que os nossos caminhos se voltem a cruzar e que esta despedida seja um até já.

Um beijinho com todo o carinho,

C..... L.....

2021

ANEXO G

**Protocolo de consentimento informado
da prática e da investigação**

| | ' ' | | ' '

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, C..... L....., aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2020/2021, a realizar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou, desde o passado dia 17 de novembro de 2020 até ao próximo dia 12 de março de 2021, a realizar a minha Prática Profissional Supervisionada II na sala da C.... e da C.....

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

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e não será exibido o seu rosto. É, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete a relação e interação com a criança.

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

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

Autorização da criança:

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

CONSENTIMENTO INFORMADO INVESTIGAÇÃO

Parte I: Página Informativa

O meu nome é C..... L....., sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e estou no último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse sentido, estou desde o dia 17 de novembro de 2020 até ao próximo dia 12 de março de 2021 na sala da C.... e da C.... a realizar a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II).

A PPS II tem como objetivos:

- ❖ Expressar, registar e refletir, de forma sistemática e fundamentada, as ideias, as motivações, as intenções e os processos vividos na prática profissional supervisionada em jardim-de-infância (JI) (Módulo II) com as crianças e os adultos.
- ❖ Evidenciar a consolidação de saberes, competências e atitudes de intervenção educativa e pedagógicas adequadas (elaboração de propostas curriculares significativas para o grupo de crianças) que permitam a construção de um modelo pessoal de intervenção educativa refletido, fundamentado e eticamente situado.
- ❖ Apresentar evidências da participação das crianças, das famílias, da equipa e da comunidade.
- ❖ Desenvolver as capacidades de reflexão crítica e avaliação do processo de intervenção educativa em contexto de JI;
- ❖ Revelar uma atitude investigativa promotora de mudanças nas práticas pedagógicas através do desenvolvimento de competências e saberes de investigação decorrentes da prática profissional supervisionada em JI.

Tal como é possível verificar no último objetivo apresentado acima, irei realizar uma investigação durante a PPSII, sendo que esta estará relacionada com a literatura para a infância, mais especificamente o que é que cativa as crianças nas diferentes formas de contar histórias. Nesse sentido, as crianças participantes neste estudo serão convidadas a partilhar a relação que estabelecem com a educação literária infantil, a usufruir e a participar no momento de contar histórias, recorrendo a diversas estratégias e materiais e a partilhar a sua opinião relativamente às histórias e à forma como estas

foram contadas. As famílias e a equipa serão convidadas a partilhar comentários ou comportamentos realizados pelas crianças, relativamente a estas dinâmicas e a dar opiniões/sugestões.

Para tal, as técnicas de recolha de dados a que irei recorrer são observação participante, fotografia, vídeo, áudio e realizar uma entrevista semiestruturada às crianças, em pequenos grupos, no início e no final da investigação. De modo a complementar os dados recolhidos irei realizar registos de observação e conversas informais com a equipa de sala, com as famílias e com as crianças.

Participação Voluntária

A participação do/a seu/sua educando/a e a sua é completamente voluntária.

Direito a Recusar ou a Abandonar a Investigação

As crianças e as famílias não necessitam de participar nesta investigação se não o desejarem e a decisão de não participar não o afetará em nada nem ao seu/sua educando(a). Para além disso, os participantes podem abandonar a investigação em qualquer momento se assim o desejarem.

Riscos

A participação nesta investigação não implica nenhum risco para as crianças e não invade a privacidade das mesmas. Os interesses das crianças serão tidos em conta através do uso de uma pluralidade de metodologias centradas na criança apropriadas à idade e características das mesmas. As propostas serão sempre realizadas com a presença e sob orientação da educadora cooperante.

Confidencialidade

Os dados recolhidos não serão partilhados com ninguém, exceto para fins de investigação científica e comunicação científica, ou seja, não serão partilhados com ninguém fora da equipa de sala e dos supervisores da Escola Superior de Educação de Lisboa. Qualquer informação sobre si e sobre o/a seu educando(a) terá um nome falso. Relativamente ao recurso a técnicas visuais, como a fotografia ou o vídeo, terei especial atenção em proteger a identidade dos/as participantes.

Contatos

Caso tenha alguma questão sobre a investigação, poderá sempre contactar-me através do e-mail: 2019008@alunos.eselx.ipl.pt.

Parte II: Certificado de Consentimento

Eu e o/a meu/minha educando/a fomos convidados a participar na investigação a realizar. Li as informações sobre a investigação neste consentimento informado e declaro que as compreendi. Tive a oportunidade de colocar questões sobre esta investigação.

Dou voluntariamente o meu consentimento para eu e o/a meu/minha educando/a participarmos neste projeto. Dou permissão para que os dados sejam guardados com um pseudónimo, que isto quer dizer que a informação neste estudo não poderá ser diretamente associada a qualquer participante.

Dou permissão para que os dados recolhidos sejam utilizados para fins de investigação e disseminação científica.

Nome completo:

Nome da criança:

Assinatura:

Data:

ANEXO H

**Entrevista semiestruturada realizada
às crianças e respostas**

| ' ' | | ' ' |

Entrevista semiestruturada

- 1) Gostam que vos contem histórias? Porquê?
- 2) Em que situações costumam ouvir histórias? Quem é que vos costuma contar histórias? Onde?
- 3) E vocês gostam de contar histórias? Gostam de contar histórias sozinhos ou acompanhados?
- 4) Que histórias é que já vos contaram?
- 5) Qual a vossa história preferida? Porquê?
- 6) Como é que vos costumam contar histórias? (Só com livros? Com materiais?) E como é que gostam que vos contem histórias?
- 7) O que é o autor? E o ilustrador? E a capa? E a contracapa? E as guardas? E a lombada?
- 8) Os livros são todos iguais? (Caso respondam que não: O que têm de diferente?)
- 9) O que é que é comum a todos os livros?

Respostas às entrevistas semiestruturadas

Grupo 1 – P.M., F.B., Mi, M.S., V.S. (M.R.)

Grupo 2 – P.C., J.P., E.P., I.M., D.F.

Grupo 3 – S.C., H.R., I.F., (S.M., F.F.)

1) Gostam que vos contem histórias? Porquê?

Grupo 1 – Sim, muito (disseram-no bastante alto). Mi- “Porque eu gosto muito das imagens, das letras”; F.B. “E também dos tubarões, das histórias com tubarões.”; P.M. “Eu gosto porque têm lápis e as alturas”; F.B.- “Porque gosto de ver as imagens, também gosto de ler para dentro as histórias e também gosto de ouvir e de conseguir pensar numas coisas que estão na história.”; M.S.- “Porque eu gosto que as senhoras que escrevem os livros, escrevam lá letras”; [M.R.- “Porque gosto de contar histórias”].

Grupo 2 – Sim. J.P.: “Porque, às vezes, eu fico a dormir e outras vezes estou a escola e brinco com os amigos.”; E.P.: “**Porque à noite a minha mãe lê um livro e eu adormeço com um peluche.**”; I.M.: “Eu gosto de histórias porque têm imagens, eu tenho a história *O Monstro das Cores*, só que não quero trazer.” (Combinámos que eu traria a minha); D.F.: “Eu gosto por causa que eu não sei ler e por causa que eu gosto muito de história por causa que têm bonecos.”.

Grupo 3 – Sim, muito. H.R.: “Porque as histórias são à noite e nós gostamos de histórias. Se as histórias forem lindas **nós gostamos e quando as histórias são más também gosto porque é só uma história, não é da nossa vida.**”. Gostam de ver as imagens. [S.M.- “Porque o pai conta-me histórias e porque vejo comboios a passar”]. H.R.: “Nós gostamos de histórias porque histórias são muito animadas. Nós contamos as histórias lá à noite e nós gostamos das histórias se foram de princesas.”. [S.M.: “Eu não gosto de histórias de princesas.”].

2) Em que situações costumam ouvir histórias? Quem é que vos costuma contar histórias? Onde?

Grupo 1 – Ouvimos muitas histórias. A C. (auxiliar), a C. (educadora), tu. Em casa, a mãe, o pai, o irmão, o tio, a avó, o avô. Em casa, no carro, na escola, (F.B. – “Imensas histórias, temos um montão de histórias”).

Grupo 2 – D.F.: “A mim costumam-me contar os meus avós, a minha mãe e o meu pai e, às vezes, a Pevide (gata). É só uma brincadeira de histórias.”; E.P.: “Algumas vezes, o meu pai também me lê um livro e eu adormeço e a Bolota (cadela) também, ela ladra”; I.M.: “A mãe e o pai, à noite. A mãe conta mais histórias que o pai.”; P.C.: “Pai e a mãe”; J.P.: “A minha mãe e o meu pai. Uma vez é a mãe, outra vez é o pai, depois a mãe e volta a ser o pai.”. Em casa, no quarto. E.P.: “Mas como a Bolota é da casa dos avós, às vezes também contam de dia.”.... Perguntei-lhes se lhes costumam contar histórias na escola...”A C. (auxiliar) e a C. (educadora) e tu.”; E.P.: “Acho que a C. (auxiliar) é que conta mais.”. Perguntei se queriam que a educadora contasse mais histórias: “Sim e tu também.”.

Grupo 3 – H.R.: “O meu papá conta e a minha mamã também conta, a R. (irmã) também conta, eu invento as histórias.”; I.F.: “A minha família quando eu vou a casa deles.” [S.M.: “A minha também.”]. I.F.: “Todos menos os animais.”. [S.M.: “A minha família conta muitas histórias a mim, os meus avós e os meus tios também contam histórias.”]. I.F.: “A minha mãe já contou uma história inventada.”; [F.F.: “Eu conto com o J. e com a B. e com a P. e com o D. (irmãos e primos) e com a mãe o pai”]; S.C. “A mãe o pai.”; I.F.: “Na livraria, para eu saber como é que são e para eu saber se gosto, os donos das livrarias contam.”; (Não há mais nenhum lugar onde vos contem histórias?) I.F.: “Sim, na escola.” (Quem?); I.F./ S.C.: “A C. (auxiliar)”; I.F.: “E a C. (educadora)”; H.R.: “E tu.”; (Eu já vos contei histórias?); I.F.: “Não”; H.R. “Sim.”.

3) E vocês gostam de contar histórias? Gostam de contar histórias sozinhos ou acompanhados?

Grupo 1 – Sim. F.B.- “Porque assim também estamos a aprender a ler e eu quero.” “Leio histórias para dentro.”. [M.R. – “Eu consigo contar histórias”]. “Ler as imagens”. Mi- “Gosto de ler histórias com outras pessoas”. F.B. – “Gosto de contar histórias a escrever”. P.M. – “E a pintar também”.

Grupo 2 – D.F.: “Eu gosto de contar histórias à Pevide. Mas a sério, eu conto mesmo. Mas eu não sei contar, eu só invento.”; E.P. “A minha mãe inventam histórias que os meninos da escola fazem disparates e que eu e o F.B. queremos estar a afastarmos”; P.C.: “Gosto de contar histórias.”... “A outras pessoas”. J.P.: “Gosto de contar histórias à I.M.”; I.M.: “E a D.F. gosta de contar histórias a mim.”; D.F.: “E também gosto de contar histórias à J.P.”.

Grupo 3 – Sim, gostamos. [S.M. – “Sim, só que eu não sei escrever”]. H.R.: “Eu só consigo contar histórias se eu inventar.”; I.F./S.C.: “Os dois, sozinha e com outras pessoas”.

4) Que histórias é que já vos contaram?

Grupo 1 – M.S. - “Das sereias”; F.B.- “Dos tubarões.”; P.M. - “Das sereias”; V.S. “Do monstro”... (Depois de eu dizer que já ouvi a educadora e a auxiliar a contar-lhes histórias)... F.B. – “Uma história de instrumentos.... *A orquestra dos animais*. Dos animais falantes”... (Depois de eu perguntar “E em casa?”)... Mi- “A da fada dos dentes.”, P.M.- “Do *spider-man*.”; F.B.- “*Grufalão*”; M.S. “Da *Branca de Neve*.”; [M.R.- “De unicórnios”]; F.B.- “*Amigos*”; P.M.- “*Cavalos Marinhos*”; Mi- “Da *Branca de Neve*.”; P.M.- “Lápis”, F.B.: “Giz” (referem-se ao *O caso do misterioso ladrão de cores*).

Grupo 2 – D.F. “Já me contaram *A que é que sabe a Lua? (A que sabe a Lua?)*. Só que eu não consigo dizer todos e também já me contaram *O rei vai nu*.”; I.M.: “*O cuquedo*”; Todos: “Eu também tenho.”; E.P.: “Eu tenho *O Monstro das Cores*. Essa é muito divertida. Do *Lobo Mau*.”; J.P. “*O lobo e a amizade*, ele ficou sozinho.”; E.P.: “*O cuquedo, Grandes Amigos*”.

Grupo 3 – I.F.: “A do pombo, a da *Bruxa Carlota, da joaninha*.”; [F.F. “Do pombo.”]; H.R.: “Da *Bruxa Mimi*.”; I.F.: “A mim também.” (Depois de perguntar se já tinham contado a história do *Grufalão*); “Sim”; H.R.: “E mais não sei.”.

5) Qual a vossa história preferida? Porquê?

Grupo 1 – Mi- “A minha é a das sereias.”; P.M.- “A minha é a dos golfinhos”; F.B.: “A minha é dos tubarões”; M.S. “Das festas”; V.S.: “Do monstro”; [M.R. – “De unicórnios”].

Grupo 2 – D.F.: “Eu gosto mais da *Sopa de galinha com arroz*, é muito divertida.”; E.P.: “Eu gosto da história do *Monstro das Cores*.”; P.C.: “*Cuquedo*”; I.M.: “A história do menino a apanhar a estrela. (*Como apanhar uma estrela*)”; D.F.: “Por causa que é muito engraçada e há um menino que todos os anos come sopa de galinha com arroz. É canja, é canja com massa.”; E.P.: “Eu gosto do *Monstro das Cores* porque tem uma cor, a vermelha é da raiva, o azul é de tristeza.”; I.M.: “O amarelo é da alegria.”; E.P.: “E o rosa? É do coração?”; I.M.: “Não, é do amor.”; P.C.: “E o vermelho é do chateado.”; D.F.: “O preto é do assustado.”; I.M.: “O preto é do com medo.”; E.P.: “E o verde?”; I.M.: “O verde é, é, não sei.”; D.F.: “É feliz.”.

Grupo 3 – I.F.: “Não sei.”; H.R.: (foi buscar o livro *A polegarzinha* para me mostrar); [S.M.: “Do *Capuchinho* (*Capuchinho Vermelho*)” “Sim” H.R.: “Então tu gostas de princesas.”]; S.C.: “É uma do Koala.”.

6) Como é que vos costumam contar histórias? (Só com livros? Com materiais?) E como é que gostam que vos contem histórias?

Grupo 1 – F.B.: “Com livros, a falar e a imitar as letras.”; Mi- “Podemos inventar histórias. Em faço isso às vezes.”; P.M.: “Eu também faço.”; “Livros”... (Perguntei-lhes como é que a educadora lhes tinha contado a história *Dantes havia gigantes*... “Com um gravador”; “Apagou as luzes”; “Com um filme”; “Parecia um cinema. À segunda pergunta, o P.M. respondeu “Gosto mais de ir ao cinema ver as histórias”.

Grupo 2 – E.P.: “Vão buscar o livro, eu tenho uma leitura no quarto.”; D.F.: “Eu sempre busco um livro.”; E.P. “Eu uso brinquedos”; D.F.: “Eu uso também fantoches.”; J.P.: “Eu tenho o fantoche dos *Três porquinhos* e do *Capuchinho Vermelho*.”; E.P.: “Fazer um espetáculo. Eu tenho fantoches do castelo.”.

Grupo 3 – [S.M.- “Só com os livros, muitas histórias”]; S.C.: “Com os livros é muito melhor.”; I.F.: “A minha mãe inventa sem livros”; S.C.: “E a minha mãe lê só a falar, às vezes. A minha mãe conta histórias, mas ela fala das histórias” (Sem o livro?) “Sim” (DA cabeça dela? “Sim”. “Histórias inventadas e com o livro”

**7) O que é o autor? E o ilustrador? E a capa? E a contracapa? E as guardas?
E a lombada?**

Grupo 1 – (Autor) P.M.- “É quem conta as histórias”; M.S.- “O autor é o *Frozen II*”.
(Ilustrador) Mi; F.B.- “É o que fez a história.”; P.M.- “Não sei. É alguém que conta?”;
(Capa)- Identificaram no livro que levei; **(Contracapa)**- Identificaram no livro que levei.
F.B.- “Tem a sinopse.” (Perguntei o que era a sinopse); Mi- “A sinopse é a marca”; F.B.:
“É um bocadinho da história. E também está desenhado porque aparecem os outros
livros (coleção).” **(Guardas)**- Mi “É para guardar”; F.B. (Abriu o livro e apontou para as
guardas). Mi- “Também acho que é isso”. **(Lombada)**- Mi: “Não sei o que é que isso
significa”; [M.R.: “É desenhos”]. **(Mais ideias)**- F.B.: “Na capa está o nome da história,
a imagem e tem escrito umas letras que não sei o que é.”.

Grupo 2 – (Autor) I.M.- “É o senhor que fez a história ou a senhora.”; E.P.; P.C.:
“Alguém que faz livros.” **(Ilustrador)** “Não sei”; **(Capa)** I.M.: “É para proteger”
Identificaram no livro que levei; **(Contracapa)**, **(Guardas)**, **(Lombada)** “Não sei”; **(Mais
ideias)**- “Na capa estão desenhos”; J.P.: “Está escrito.”; Perguntei o que é que é estava
escrito no título... “Os lápis” (relacionado com a história).

Grupo 3 – (Autor) I.F.: “É quem desenha os desenhos, quem escreve.”; **(Ilustrador)**
I.F.: “É quem faz os desenhos.”; **(Capa)**- Identificaram no livro que levei; **(Contracapa)**-
Identificaram no livro que levei. I.F. “Tem uma sinopse.” **(Guardas)** H.R.: “Está dento da
história.” (apontou para o texto escrito no interior do livro.); **(Lombada)** I.F.: “O que é a
lombada?”; S.C.: “Eu também não sei.”; H.R.: “É isto (apontou para as folhas)”. **(Mais
ideias)**- Disseram que na capa estava “Os lápis” (referindo-se ao título.). H.R.: “Este é
o azul, este é o rosa, este é o laranja, este é o vermelho, este é o amarelo, eu gosto
mais do vermelho.”. A I.F. disse que na capa estão palavras, mas que não sabe o que
dizem.

**8) Os livros são todos iguais? (Caso respondam que não: O que têm de
diferente?)**

Grupo 1 – Não. F.B.: “Os livros não são todos este, há outros.”... **(O que têm de
diferente?)**- Mi: “As imagens”; F.B. “As letras são diferentes, não há o mesmo escrito.”.
M.S. “Bonecos.”.

Grupo 2 – Não. (O que têm de diferente?)- “Os desenhos, as imagens, a escrita, os autores são diferentes”; D.F.: “Há muitas coisas diferentes por causa que eu tenho um livro que não tem nada escrito, só tem desenhos para inventarmos.”; E.P.: “Eu tenho um livro que é da menina da onda (*A onda*) e não tem letras, mas inventamos”.

Grupo 3 – Não. (O que têm de diferente?)- I.F.: “A escrita, os desenhos.”.

9) O que é que é comum a todos os livros?

Grupo 1 – P.M.: “Os leopardos”... Mi: “Os livros não têm coisas iguais.”.

Grupo 2 – Não. D.F.: “Só têm uma coisa que é igual, todos os livros têm capa.”

Grupo 3 – I.F.: “Sim, as capas. A sinopse.”

→ Outros:

Grupo 1 – Disseram que queriam que eu contasse o livro *O caso do misterioso ladrão de cores*; Mi- Disse que tem um livro que quer que eu leia mas que não se lembra do título e combinou que depois o trazia.

ANEXO I

**Planificação das sessões referentes à
investigação e dados recolhidos**

| | ' ' | | ' ' |

Planificações das sessões referentes à investigação

	LIVRO	QUESTÕES DESENCADEADORAS
<p>1.ª SESSÃO (Online)</p>	<p><i>O Cuquedo,</i> de Clara Cunha</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Têm-te contado histórias? Que histórias é que te têm contado? Quem é que te tem contado histórias? Quando e onde é que te contaram as histórias? - E tu tens contado histórias? A quem? A ti mesmo? A outras pessoas? - O que é que utilizam para contar histórias?
<p>2.ª SESSÃO</p>	<p><i>É um livro,</i> de Lane Smith</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que é, para ti, um livro? - Se fosses tu a explicar ao burro o que é um livro, como irias fazê-lo? - Em que momentos é que podemos ler um livro?

<p>3.ª SESSÃO</p>	<p><i>O João e os monstros</i>, de António Gouveia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que é que o livro te fez sentir? - Se fosses o João, o que é que farias? - O que é que achaste dos monstros da história? - Como é na tua casa quando está na hora de dormir?
<p>4.ª SESSÃO</p>	<p>Cada criança escolhe um livro que tenha em casa para apresentar nesta sessão (breve resumo).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Porque é que escolheste esse livro? - O que é que mais gostas nele? - Quem é que te ofereceu esse livro? - Quando é que foi a última vez que te leram esse livro?

1. Registo das sessões *online*

Grupo 1 - M.S., Mi, I.M.

Perguntei à M.S. se tinha gostado de ouvir a história O Monstro das cores, respondeu que sim. A I.M. foi buscar o seu livro O Monstro das Cores e esteve a mostrar os cartões que a mãe dela fez referente ao livro (imagens do monstro com as diversas emoções).

Comecei por referir que tinha andado à procura do meu Cuquedo, mas que não o tinha encontrado (com o intuito de manter o efeito surpresa). Apresentei o livro O Cuquedo, ritual de abertura, contei a história. A mãe da I.M. e da M.S. estiveram presentes na sessão. Ritual de término da história. A Mi mostrou o Cuquedo dela.

“O que acharam desta história?”; I.M.: “Gostei muito.”; Eu: “Gostam mais de ver nos vídeos ou que vos conte as histórias aqui?”; I.M.: “Nos vídeos. Ontem à noite vi O capuchinho vermelho. Eu gostei muito.”; Eu: “E gostaste daquela luva que eu utilizei para contar a história?”; I.M.: “Sim, também vou fazer igual.”.

Eu: “Têm-vos contado histórias aí em vossa casa?”; As três disseram que sim. A Mi disse que é a mãe que lhe tem contado histórias. A I.M. foi buscar o livro Mistura de cores, disse que era uma história de pinturas e que era igual à que tinham na escola. Depois começou a contar a história e foi indicando à mãe o que tinha que fazer. A I.M. disse que a história que lhe têm contado é Martina, viaja de avião. A I.M. foi buscar o livro. M.S. “O meu pai quando é de noite inventa uma história e depois nós adormecemos e depois ele diz se nós gostamos ou não.”. A I.M. mostrou o livro Martina, viaja de avião e eu disse-lhe “Não conheço essa história, mas quero conhecer. Gostas dessa história?”; I.M. “Sim e começou a contar a história.” (Parte da história: “Roma é a capital de Itália ...Entretanto, a funcionária ... O ideal era ir de avião. – sugere a funcionária. Ótima ideia. – concorda a Martina.”). A I.M. pediu-me para contar a história O capuchinho vermelho, combinei com ela que contaria no final da sessão. A Mi foi buscar o livro A minha mãe é mágica e foi folheando as páginas para nós lermos a história.

Eu “E tu tens contado histórias? A quem?”; I.M. “Sim, eu conto para a minha mãe e para o meu pai.”; A M.S. mostrou a capa e as páginas do livro O castelo mágico.

“O que é que utilizam para contar histórias?”- foram mencionadas histórias inventadas, livros, bonecos. A M.S. quis contar o livro O castelo mágico para dentro. Contei a história O capuchinho vermelho, com a luva.

Grupo 2 - P.C., E.P., D.F., S.A.

Quando se iniciou a sessão a D.F. mostrou um livro sobre dedoches.

Comecei por explicar que tinha escolhido contar-lhes a história O Cuquedo porque me pareceu que tinham gostado de ouvir esta história no vídeo que tinha enviado. P.C. “Eu gostei muito dessa, essa era muita gira. Mas eu já tenho outra história do Cuquedo, mas é uma nova.”; E.P.: “Eu também tenho o livro do Cuquedo.”; P.C.: “Eu tenho só uma não tenho duas.”; E.P.: “Eu também tenho o do Monstro das Cores.”; P.C.: “Eu adoro esse livro, mas eu não tenho essa história.”

Comecei por referir que tinha andado à procura do meu Cuquedo, mas que não o tinha encontrado (com o intuito de manter o efeito surpresa). P.C. “Eu vou comprar um Cuquedo robô.”. Ritual de abertura, apresentei o livro O Cuquedo, contei a história. A mãe da P.C., do E.P. e da S.A estiveram presentes na sessão. Ritual de término da história. O E.P. foi buscar um boneco para nos assustar e fez como eu fiz com o Cuquedo.

Eu: “Têm-vos contado histórias ai em vossa casa?”; D.F. “Sim”; Eu “Que histórias é que te têm contado?”; D.F.: “Já não me lembro.”; E.P.: “Imensas histórias, tenho uma leitura no meu quarto.”; O P.C. também foi buscar um boneco para nos assustar e fez como eu fiz com o Cuquedo; “Sim (em relação a se têm contado histórias), eu inventei uma história muita louca.”; Eu “Não posso, é sobre o quê?”; P.C. “É uma nova história, vou-vos contar. Era uma vez um amigo chamado P., aliás Peter Parker, que é o meu nome em vez de P. E o Peter Parker foi por ai e PUM. Um conjunto de aranhas.”. O E.P. foi buscar o livro O monstro das cores e mostrou a capa. Eu: “Têm contado essa história ai em tua casa.”; E.P.: “Têm.”; Eu: “Quem é que te contou essa história?”; E.P.: “Uma vez a mamã contou-me.”; Eu: “E tu também contas essa história?”; E.P. “Não”, mostrou o livro A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça; mãe do E.P.: “Esta ele conta-me à noite para eu adormecer”; E.P. “Que é para tu sonhares com cocó.”; O P.C. foi buscar o seu livro do Cuquedo e mostrou-nos (O Cuquedo e um amor que mete medo).

S.A. “A mãe conta histórias para mim e eu também conto à minha mãe. E a C. (educadora) também.”; A educadora perguntou “D.F., e tu também costumavas contar histórias?”; D.F. “Sim.”; Educadora: “Contas à tua irmã L.?”; D.F.: “Sim, mas é só uma do coelhinho, mas eu já não me lembro qual é. É uma história de bebés.”; Eu: “É com

um livro?; D.F. “Não é com um livro duro, é com um livro mole.”; Eu: “E quem é que te conta histórias a ti?”; D.F: “A mamã e o papá.”; Eu: “E que histórias é que te costumam contar?”; D.F.: “Não me lembro.”; Eu: “Contam-te aquele livro que mostraste quando ainda não tinha chegado mais nenhum menino?”; D.F. “Não, sabes porquê? Porque este não é um livro de histórias.”; A D.F. mostrou o interior do livro e este era um livro que apresenta-me os passos para a construção de dedoches.

Quando falamos sobre os materiais que utilizam para contar histórias, o E.P. mencionou fantoches, mostrou-nos uns que tinha em casa e começou a contar uma história com os fantoches. (Parte da história: “Uma vez era um cavaleiro a andar quando apareceu o Colde.”). O P.C. começou a contar a história do Cuquedo em simultâneo e eu pedi-lhe que aguardasse que o E.P. terminasse e depois ele contava. (Continuação da história do E.P.: “Porque é que estás assim vestido cavaleiro? Porque os cavaleiros precisam de armas e de armaduras para se protegerem e para lutarem com os maus. Então, quando o Colde percebeu, foi embora. Quando apareceu um pirata que tem, que tinha um gancho. E depois, ele lutou, lutou, lutou e morreu. Ninguém vai vencer-me porque eu tenho uma espada de metal e um escudo de metal. E depois ouviu um barulho: Ahhhh. Era uma princesa que estava em perigo e o cavaleiro foi salvá-la e depois estava lá um pirata com uma espada e tchin-tchin, poing e depois foi salvar a princesa. E depois foram fazer uma festa, fim”. Entretanto o E.P. desenhou numa folha e disse “Apareceu o Cuquedo e O monstro das cores”, enquanto mostrava o desenho.

2. Sessão *É um livro* (1.º grupo)

Grupo: V.S., M.S., F.B., P.M., M.R., Mi e S.V. (5 de maio)

Realizei um ritual de abertura, apresentei o livro (*É um livro*) e o autor, sendo que o F.B. e o S.V. mencionaram conhecerem e possuírem este livro em suas casas, a Mi e a M.S. referiram que não conheciam, ao que que respondi “quem já conhece o livro, vai ouvi-lo novamente e é muito bom lembrarmos e voltarmos a ler livros que já conhecemos, que não conhece, vai ficar a conhecer mais um livro”.

Quando o burro pergunta ao macaco “Onde tens o rato?”, o V.S. afirma “está aqui o rato (apontando para o rato), na cabeça do macaco”. A partir dessa página, as crianças começaram a responder que não às perguntas realizadas pelo burro e sempre que eu começava a frase “isto é um”, elas completavam dizendo “livro”. A dada altura, algumas das crianças dizem “só dá para fazer essas coisas nos computadores”; Mi: “E

nos *tablets*"; F.B.: "E nos iPad's"; M.S.: "E telemóveis". Após o macaco ler uma das páginas do livro ao burro, o V.S. diz "É um pirata."; Eu: "Pois é."; V.S.: "Eu gosto de piratas.". Quando o burro diz "Isso tem letras a mais. Vou reduzir" e começa a escrever no computador, eu pergunto "o que é que o macaco está a pensar?"; Mi: "Que ele não consegue."; Eu: "Porquê?"; Mi: "Porque é um livro e no computador não consegue escrever no livro, só para mandar mensagens."; Eu: "Claro, não dá para escrevermos no teclado do computador e aparecer no livro".

Posto isto, o V.S. pergunta "O rato?"; Eu: "Vamos ver se ele volta a aparecer."; V.S.: "Ele está no macaco."; Eu: "Será?".

Quando li a fala do burro "Eu carrego a bateria quando acabar"; M.R.: "Achas que o livro tem bateria?"; P.M.: "Bateria?"; M.R.: "O livro tem bateria? Não".

Quando terminei de contar a história, a M.S. disse "Gostei muito" e as restantes crianças acrescentaram "eu também gostei muito"; F.B.: "E a sinopse?"; Li-lhes a sinopse.

Perguntei-lhes "O que é que acontece nesta história? É sobre o quê?"; M.S.: "O burro diz que é um computador."; P.M.: "E o macaco diz que é um livro."; Mi: "No fim, diz que ia carregar o livro."; S.V.: "Era isso que eu ia dizer."; M.R.: "O rato diz "isso é um livro"; S.V.: "O macaco também disse que era um livro"; Eu: "Ou seja, o burro achava que o livro era igual a um."; Mi: "Computador"; Eu: "Exato, por isso é que ele perguntava se era preciso pôr senha, se era para carregar a bateria, se dava para ver vídeos e mandar mensagens. E o macaco esteve sempre a explicar-lhe que não dava para fazer nada disso porque era um livro."; Mi: "Um livro é para ler."; S.V.: "Por isso, o macaco devia dizer que dava para ler."; Eu: "Pois é, um macaco ainda lhe leu uma página e mostrou-lhe a imagem e o burro ficou meio desconfiado a pensar que no computador dava para fazer muita coisa e que no livro só dava para ler. Depois o macaco emprestou-lhe o livro."; F.B.: "E o burro gostou do livro porque era sobre piratas."; Eu: "Verdade e ele esteve bastante tempo a ler, até vimos as horas a passar. E depois como a Mi estava a dizer, antes de devolver o livro o burro disse que ia carregar a bateria, oh não. Parece que ainda não tinha percebido muito bem o que era afinal um livro."

Eu: "E agora eu quero saber uma coisa, para vocês, o que é um livro?"; M.S.: "Eu ponho assim eu forma de computador. É para ler."; Mi: "Para ler."; P.M.: "Para mim, é para ver as histórias."; F.B.: "Às vezes, põe-me concentrado e eu não paro de ler. À noite vou sempre ler um livro. Adoro livros."; S.V.: "Um livro é divertido e é para ler.";

M.R.: “Eu gosto de ver e ler livros porque os livros são giros.”; V.S.: “É para ver o filme das histórias.”.

Eu: “Então e se fossem vocês a explicar ao burro o que é um livro, como é que faziam?”; M.S.: “Dizia que não era um computador, que era um livro.”; Mi: “Eu dizia que os computadores são para escrever e mandar mensagens e os livros são para ler.”; P.M.: “Dizia que os livros são para ler.”; F.B.: “Eu dizia que um livro não é um computador, é parecido com um computador porque tem forma de computador mas não tem teclas.”; S.V.: “Dizia isto não é um computador, isto é um livro.”; M.R.: “Dizia que era um livro.”; V.S.: “Dizia é um livro”.

Eu: “Em que momentos é que podemos ler um livro?”; Mi: “Todos os dias.”; V.S.: “Eu leio livros na casa do pai, à noite.”; S.V.: “Todos os dias à noite.”; Mi: “Mas quando já é muito tarde, não podemos.”; P.M.: “Quando está muito tarde, eu digo “Quero um livro, quero um livro...””; M.S.: “Quando é mesmo muito tarde os meus pais não leem porque já é mesmo muito tarde. Podemos ler livros quando não é tarde.”; M.R.: “De dia, quando está de dia.”; Mi: “E à tarde também.”; S.V.: “De manhã.”; Eu: “E onde é que se pode ler livros?”; F.B.: “Na biblioteca, nas bibliotecas grandes e na biblioteca da sala. Há uma biblioteca chamada *Orlando Ribeiro*.”; Eu: “E tu vais a essa biblioteca com os teus pais?”; F.B.: “Sim, vou.”; Eu: “Buscar livros para ler?”; F.B.: “Sim.”; Eu: “A biblioteca ao pé da minha casa chama-se *Biblioteca Municipal do Seixal*.”; M.R.: “Quando está de noite, o meu pai vai contar uma história para mim e também para a R. (irmã)?.”; Eu: “E quando é que vocês leem livros?”; M.S.: “Eu faço histórias que não tenho, com papéis.”; Eu: “Como é que fazes.”; M.S.: “Dobro assim (ao meio), faço os desenhos, escrevo as letras e depois faço o nome. Só que não tem muitas páginas.”; Mi: “Eu também já fiz. A história que eu fiz só tinha duas páginas.”; S.V.: “A minha tinha quatro.”; P.M.: “Quando o meu pai está a ler, ele conta e eu não consigo contar.”; Eu: “Tu consegues contar histórias, eu já te ouvi na sala a contares imensas histórias.”; P.M.: (sorriu) sim, eu até sei contar histórias, mas não sei ler.”; Eu: “Mas tu vais aprender a ler, mas seja como for tu sabes contar histórias na mesma.”

3. Sessão *É um livro* (2.º grupo)

Grupo: P.C.; J.P.; F.E.; E.P.; S.A.; A.C.; D.F.; I.M. (7 de maio)

Realizei um ritual de abertura, apresentei o livro (*É um livro*) e o autor e comecei a contar a história. A dada altura as crianças começaram a responder que não às

perguntas realizadas pelo burro e sempre que eu começava a frase “isto é um”, elas completavam dizendo “livro”. Quando o burro pergunta ao macaco “Onde tens o rato?”, o E.P. fez um som e abanou a cabeça que não e quando o burro pergunta “Consegues organizar combates entre as personagens?”, o E.P. respondeu “É um livro, não é um jogo”. Após o macaco ler uma das páginas do livro ao burro, o P.C. diz “É uma imagem dos piratas, é do E.P.”, o burro afirma que são muitas letras e o E.P. afirma “Alguns livros têm muitas letras?”. Ao ler a pergunta do burro “Precisa de palavra-passe?”, o E.P. acrescentou “Os telemóveis e os computadores é que têm códigos.” e ao ler a questão do burro referente a se dá para ligar e desligar o livro, a S.A. disse “O burro não sabe nada.”; E.P.: “O burro não percebeu, não estava a perceber o que é que era um livro”. Quando o burro afirmou que iria carregar a bateria do livro, o E.P. disse “Os telemóveis é que precisam de carregar a bateria porque ficam com pouca bateria”. Ao terminar a história, realizei um ritual de término “Vitória, vitória” e as crianças completaram dizendo “acabou-se a história.”.

As crianças afirmaram terem gostado da história; E.P.: “Eu gostei da parte que o burro disse que tinha que ir a uma biblioteca porque o macaco ficou espantado e depois o burro disse que tinha que ir carregar o livro...”; P.C.: “Eu também gostei dessa parte.”; E.P.: “E o rato “não, é um livro, não dá para carregar””; S.A.: “Olhem, ele não sabe nada de livros.”; P.C.: “Eu gostei daquela página em que o burro disse assim “Antes de eu devolver este livro, vou carregar este livro.”; E.P.: “É a parte mais engraçada. O burro não sabe nada de livros, só sabe de computadores e de eletricidade e telefones. E os livros são ótimos, dá para acreditar em histórias que já existiram.”; S.A.: “Eu também gostei dessa parte que o burro disse que ia carregar o livro porque é engraçada.”; A.C.: “Eu gostei daquela parte dos piratas”; as restantes crianças disseram “Eu também.”; P.C.: “Eu gostei de todas.”.

Eu: “Contem-me lá uma coisa, para vocês, o que é um livro?”; S.A.: “É para ler.”; E.P.: “Um livro é uma coisa que é um quadrado ou pode ser de qualquer forma e tem letras de histórias que os homens da fábrica dos livros escrevem coisas inventadas, coisas que já existiram.”; P.C.: “O burro não sabe nada de ler.”; E.P.: “Então é porque não sabe ler, se calhar a sua tia nunca lhe deu um livro. Ele só sabe coisas de eletricidades.”; D.F.: “Para mim, os livros servem para ler à noite e de dia também.”; I.M.: “Os livros servem para viajar e imaginar coisas.”; A.C.: “Os livros também servem para ler nos hotéis e na piscina, naqueles bancos.”; J.P.: “O lobo que viajava no tempo, também descobriu o seu livro antigo mágico e quando ele abria o livro, ele desaparecia.

E ele continuava com o livro na mão (referência a um livro).”; E.P.: “Quando o piloto está a conduzir o avião, podemos ver à vontade um livro, sentados a ver a janela e pensar no cérebro “Eu devia ler isto em todo o lado”.”; P.C.: “Eu também leio livros.”; E.P.: “Quando eu era bebé não conseguia, eu só pensava em eletricidade e em telefones.”; D.F.: “E também dá para viajar com os olhos quando nós estamos a ver um livro, dá para pensar pela nossa cabeça.”.

Eu: “Então e se fossem vocês a explicar ao burro o que é um livro, como é que faziam?”; E.P.: “Então eu explicava ao burro, imaginem que eu estava à frente do burro “Oh burro, tu tens que ter livros na tua prateleira, se tiveres uma prateleira” e depois se o burro só tem um prateleira com telemóveis, ele não pode ter livros, porque os livros são importantes. Os livros são importantes e tudo porque não há lojas só com telemóveis, também há lojas que podes comprar um livro, um livro de filmes que tu gostas, o *Batman*, se tu não gostas, está bom, compras outro. Eu tenho livro gosto, tenho livro que gosto menos. E depois imagina que eu estava ao pé do macaco e o macaco estava a dizer “Tens razão, E.P.”. Eu sei imenso de livros, eu também vejo vídeos no *Youtube* das pessoas a lerem.”; D.F.: “Eu também vejo.”; J.P.: “E eu também.”; E.P.: “Eu também não gosto só de super-heróis, eu também gosto de tipo da *Frozen*. Algumas pessoas que não gostem está bom, as pessoas não vão obrigar que gostem. Agora imaginem que o rato estava em cima da minha cabeça, estava-me a puxar os cabelos e a olhar para mim “Hmm, ele está com ar de razão” e o burro fica a pensar “Devia comprar uns livros. Agora só vou comprar livros.”.”; P.C.: “Eu estava atrás do burro e dizia à orelha do burro “O burro não sabe nada de ler. Vou ter de ir ao mercado e ir comprar uns ouvidos *mais melhores*. E depois dizia eu dizia ao burro para fazer um livro, ele podia ter comprado uma máquina para fazer um livro. Ajudava o burro a fazer o livro.”; J.P.: “Eu ia atrás dele e explicava pela orelha “O burro não sabe nada de histórias.”. Realmente há livros cor-de-rosa e ele tirou um deles e disse que há piratas ali e eu disse “não”.”; D.F.: “Eu dizia ao burro assim “Olha tu tens que ir a uma biblioteca ver o que é que é um livro. Eu vou ficar ali a ver como é que tu lês o livro.” e ele disse “Eu vou esperar um bocadinho por causa que eu acho que este livro está a ficar avariado” e eu assim dizia “Não, os livros não ficam avariados. Eles só ficam estragados, quando eles ficam rasgados e assim já não se conseguem ler e esse livro não está rasgado, por isso continua lá a ler.”.”; S.A.: “Eu dizia ao burro que os livros não são para carregar.”; A.C.: “Eu ia dizer ao burro assim “Isto é um livro”, estava a mostrar o livro.”; I.M.: “Nós podíamos-lhe ler e depois ensinar como é que se lê os livros.”.

Eu: “Em que momentos é que podemos ler um livro?”; E.P.: “Em momentos de leitura.”; D.F.: “Pode-se ler à noite para os meninos adormecerem. A minha mãe e o meu pai contam muitas vezes histórias à noite, para eu adormecer e também quando os pais não têm trabalho nenhum para fazer e podem contar uma história. Também pode ser na casa dos avós, na casa dos tios, pode ser em qualquer lado. Nas bibliotecas, nos aviões e também no carro.”; A.C.: “No carro enjoa.”; D.F.: “Na casa dos amigos.”; E.P.: “Quando a minha mãe está à espera que o portão abra-se, o carro está parado, ela está a ler um livro e, na verdade, também podemos ler quando estamos lá fora em pé ou até num banco. À noite, às vezes de dia, na minha casa”; Após perguntar se também liam ou lhes liam livros na escola, o A.C. disse “na leitura”, e E.P. afirmou “livros que nós gostamos” e ambos responderam afirmativamente ao facto de lhes lerem livros na escola; E.P.: “A minha mãe também conta umas histórias inventadas a mim.”; E.P.: “Num momento descansado.”; A.C.: “À noite, em minha casa, não contam histórias, só põem o vapor para eu adormecer.”; P.C.: “De noite, de dia, quando vamos para a rua, quando vamos para a cama. O meu pai também está sempre a inventar histórias.”; I.M.: “À noite, de dia, no avião. Contam-me histórias à noite. Na minha casa, contam de dia e de noite.”.

4. Sessão *É um livro* (3.º grupo)

Grupo: M.I.; I.F.; F.F.; C.G.; M.C.; S.C. (7 de maio)

Realizei um ritual de abertura, apresentei o livro (*É um livro*) e o autor e comecei a contar a história. A dada altura as crianças começaram a responder que não às perguntas realizadas pelo burro e sempre que eu começava a frase “isto é um”, elas completavam dizendo “livro”, sendo que em alguns momentos, algumas das crianças começaram a dizer autonomamente “Não, é um livro.”. Quando o burro perguntou ao macaco se dava para ligar e desligar o livro, a I.F. respondeu “*Nope*, mas dá para fechar.” e quando disse que ia carregar a bateria do livro, a M.I. disse “É um livro.”; e a I.F. disse “Oh bolas”. Quando terminei de contar a história, realizei um ritual de término dizendo “Com pozinhos de *perlimpimpim*, a nossa história” e a I.F. acrescentou “acabou assim.”.

As crianças afirmaram terem gostado da história; C.G.: “O burro não sabia nada e pensava que era um computador.”; I.F.: “O burro tinha um computador. Ele estava cada vez a ficar mais nervoso.”; M.I.: “Eu gostei da parte em que o burro não estava a

entender nada.”; I.F.: “Eu gostei mais da parte em que o burro disse que vai carregar o livro, porque o macaco foi mais furioso agora. Ele precisava mesmo de ir à leitura, precisava mesmo de ir à biblioteca.”; F.F.: “Aparecia um macaco e um burro.”.

Eu: “Para vocês, o que é um livro?”; I.F.: “Para mim, é engraçado um livro, o livro, para mim, é como um desenho.”; M.I.: “Para mim, um livro é uma coisa muito importante porque tem coisas muito sérias, alguns livros. Livros para trabalhos.”; C.G.: “Para mim, uma história parece um computador, para mim. Eu tenho na minha sala uma coisa atrás do sofá com imensos livros.”; I.F.: “Eu também tenho super livros.”; S.C.: “Um livro é para ler coisas e também é para ver coisas.”.

Eu: “Então e se fossem vocês a explicar ao burro o que é um livro, como é que faziam?”; M.C.: “É para ler e para ver coisas.”; M.I.: “Eu explicava ao burro, porque ele ia pôr o livro assim, como um computador, e eu dizia-lhe para virar ao contrário, para ficar mais comprido como um livro e íamos ver as letras e ia explicar que não tinha nenhuns botões para carregar, nem nenhum buraco para carregar. O burro parecia que não sabia ler.”; C.G.: “Eu para explicar ao burro ia buscar o computador, ia buscar o rato para o burro perceber. E levava mais dois livros para ele ver.”; M.I.: “Era para ver as diferenças.”; I.F.: “Eu explicava ao burro, eu ia buscar um livro e um computador e depois eu mostrava que um livro é diferente de um computador.”.

Eu: “Em que momentos é que podemos ler um livro?”; I.F.: “Quando nós costumamos ver televisão, podemos ver um livro no nosso quarto e também podemos quando estamos à espera de fazer o jantar, também podemos à hora que os nossos pais vêm-nos buscar, porque nós temos livros no carro.”; Eu: “E na escola?”; I.F.: “Pode-se ler nas atividades.”; C.G.: “Eu quando vou à leitura, também vejo livros. Vejo sempre quando quero.”; S.C.: “Um livro é quando é de noite ou também quando é fim-de-semana.”; Eu: “E na escola?”; S.C.: “Na escola, eu não sei.”; I.F.: “Eu sei, quando é livros e leituras, os adultos leem livros.”; M.I.: “Pode-se ler livros quando se precisa ou quando se está triste também se lê um livro. Lê-se um livro e fica-se feliz.”; Eu: “E na escola?”; M.I.: “Na escola, lê-se às vezes quando é chuva e a C. (auxiliar) diz o que podemos fazer e nós podemos ler livros e também quando se está nas atividades. Quando é para arrumar, arruma-se rápido, é só pôr o livro lá.”; I.F.: “A minha mana é a coisa que ela gosta de fazer mais. A F., mas a S. também lê muitos livros. Eu também, eu casa eu tenho imensos livros, cada dia eu faço uma fila das prateleiras dos livros que eu tenho e leio um livro, quatro livros.”; M.C.: “Quando está de noite.”; M.I.: “A minha mãe também me lê livros quando eu não estou a conseguir adormecer. Eu tenho três

livros no quarto da minha mãe para ela ler.”; I.F.: “Eu dei ao meu pai o livro dos macaquinhos no sótão quando foi o dia do pai.”

5. Sessão *O João e os monstros* (1.º grupo)

Grupo: V.S.; I.F.; J.P.; M.I.; H.R.; M.S.; F.F. (10 de maio)

Quando comecei a preparar os fantoches de pau, algumas crianças disseram frases como “O que é isso?”; “uau, vai haver bonecos”.

Realizei um ritual de abertura, apresentei o livro (*O João e os monstros*), o autor e o ilustrador e comecei a contar a história, com recurso ao livro e a fantoches de pau. Quando li que estavam quatro monstros debaixo da cama, a I.F. disse “A H.R. odeia monstros.”; H.R.: “Pois é, eu odeio monstros.”. Após o pai do João se ir embora, questionei as crianças sobre quem apareceu em seguida e responderam-me “a mãe”. Depois da irmã dar o beijinho de boa noite, o V.S. questionou “O pai está onde?”; Eu: “O pai já deu o beijinho de boa noite e saiu do quarto.”. No momento em que o João desligou a luz do candeeiro, a H.R. disse “Eu não tenho candeeiro.”; algumas crianças afirmaram ter e outras não ter. Ao ler a parte em que os monstros adormecem o V.S. pergunta “os monstros estão onde”; Eu: “Vê lá se descobres.”.

Quando terminei de contar a história, realizei um ritual de término dizendo “Com pozinhos de *perlimpimpim*, a história” e a M.I. acrescentou “acabou ao fim.”. I.F.: “Eu gostei muito da história.”, combinei com o pequeno grupo que a seguir a conversarmos poderiam manusear os fantoches de pau. I.F.: “Eu sei qual é o meu monstro favorito”, cada criança indicou qual é o seu monstro preferido.”.

Eu: “O que é que o livro te fez sentir?”; H.R.: “Fez sentir que na minha cama estava um monstro, eu fui dizer aos meus papás.”; M.I.: “Eu achei também que os monstros estavam debaixo da minha cama, mas eles não cabem porque eu tenho uma gaveta.”; H.R.: “Eu disse que o monstro estava debaixo da cama, mas era só uma fantasia porque foi isso que eu senti.”; I.F.: “A mim fez-me sentir que o monstro estava debaixo da minha cama. Eu diverti-me.”; M.I.: “Fez-me sentir que o monstro estava debaixo da minha cama, mas que eram só fantasias.”; M.S.: “A mim, senti que estava debaixo da minha cama, eu pensava que era uma fantasia, mas era mesmo um monstro. Os monstros fizeram o “buuuu” e nem me assustei”; I.F.: “Não foram os monstros, foi o João.”; V.S.: “Buuuu” “Em casa, eu pensava que tinha um monstro na minha cama, mas

era o M. (irmão) e ele assustou-me. Eu estava a dormir e ouvi o M., eu ouvi um barulho na minha cama e era o M.”; F.F.: “O barulho, do susto.”.

Eu: “Se fosses o João, o que é que farias?”; I.F.: “Eu dizia aos monstros que eles podiam ficar debaixo da minha cama a dormir.”; As restantes crianças disseram “Eu também”; J.P.: “Eu deixava os monstros irem para debaixo da minha cama.”; H.R.: “Eu deixava os monstros dormirem ao pé de mim, na minha cama.”; M.S.: “Eu abraçava-os.”.

Eu: “O que é que achaste dos monstros da história?”; I.F.: “Achei simpáticos.”; H.R.: “Simpáticos, quando eu vi os monstros eu pensei que os monstros eram fantásticos, eu logo disse “podem fazer tudo o que vocês quiserem”.”; As restantes crianças disseram “Eu também”; M.S.: “Eu achei que eles eram fofinhos.”; J.P.: “Achei muito fofinhos.”; H.R.: “Eu também.”; M.I.: “Fantásticos e fofinhos.”; F.F.: “Fofinhos.”; M.I.: “Também achei eles coloridos.”; V.S.: “Vão brincar com os meus carros. Eu tenho uma caixa com legos e carros e um carro da *Patrulha Pata*”.

Eu: “Como é na tua casa quando está na hora de dormir?”; M.I.: “Eu durmo com a minha mãe e eu não tenho medo. Às vezes tenho pesadelos.”; V.S.: “Eu também tenho.”; H.R.: “A minha única cama é uma cabana, eu durmo com a minha mãe e tenho lanternas e também tem comida, tem tudo o que preciso.”; I.F.: “Eu consigo dormir bem e tenho sonhos.”; M.S.: “A minha mãe está no chão a dormir com almofadas da sua cama e depois dá-me a mão por cima daquela coisa de um coelhinho.”; F.F.: “Eu tenho uma lanterna.”; H.R.: “Dão-me beijinho de boa noite, a minha mãe, o meu pai, a R. (irmã) e a minha tia.”; I.F.: “A mim também dão, as minhas irmãs e os meus pais.”; M.I.: “A minha mãe também dá.”; F.F.: “A mãe e o pai.”; V.S.: “Na minha casa, eu apago a luz e dormi na cama do Martim e a mãe dá beijinho.”; Perguntei-lhes se lhes contavam histórias à noite, antes de dormirem; I.F.: “Sim, a mim contam.”; M.I.: “Às vezes, a minha mãe conta.”; H.R.: “A mim, conta todas as histórias, todos os dias, mas ela mostra todas as páginas da história.”.

6. Sessão O João e os monstros (2.º grupo)

Grupo: I.M.; A.C.; F.E.; E.P.; S.M.; D.F.; P.C.; S.A. (10 de maio)

Realizei um ritual de abertura, apresentei o livro (*O João e os monstros*) (o E.P. e o S.M. disseram que não têm medo de monstros), o autor e o ilustrador e comecei a contar a história, com recurso ao livro e a fantoches de pau.

Quando li a frase “Estavam 4 monstros horríveis escondidos debaixo da cama”, o S.M. disse “Eu não tenho medo”. O A.C. perguntou “Cristiana, onde é que compraste isso?” (referindo-se aos fantoches de pau), expliquei-lhe que tinha sido eu a fazer e combinei que depois lhes explicava como se fazem e que a seguir a conversarmos poderiam manuseá-los.

Quando li a parte do pai do João lhe ir dar um beijinho de boa noite, realizando esta ação com os fantoches de pau, o E.P. disse “querido” e o P.C. “É muito querido”. Após o pai do João se ir embora, o E.P. completou que, em seguida, apareceu “a mãe” e acrescentou “Ele está a ler também.”. Após a mãe do João se ir embora, questionei as crianças sobre quem apareceu em seguida e responderam-me “a irmã”.

Na parte em que o João vai desligar a luz do candeeiro, o E.P. disse “Eu sei o que é que vai acontecer, vão aparecer os monstros.” e, após o João apagar, o E.P. acrescenta “Está tudo escuro.”. E.P.: “Eu também desligo e durmo.”; P.C.: “Quando a minha mãe desliga o candeeiro, eu fico com muito medo. Mas eu já não tenho medo, porque eu já sou um crescido.”; S.M.: “Eu também não tenho medo.”. Eu: “É mal a luz se apagou, os monstros...”; A.C.: “Adormeceram.”; As crianças riram-se; P.C.: “Eu quero ser os monstros.”; As restantes crianças afirmaram que também queriam. No momento do “Buuuu”, o F.E. riu-se.

Quando terminei de contar a história, realizei um ritual de término dizendo “Com pozinhos de *perlimpimpim*, a história” e as crianças acrescentaram “chegou ao fim.”. Em seguida, expliquei às crianças que comprei folhas de acetato, desenhei e pinte com canetas de tinta permanente, recortei e coleí os desenhos nos paus.

Eu: “O que é que o livro te fez sentir?”; E.P.: “Se eu era o monstro e o João estava a dormir e eu estava debaixo da cama. Então se o João ia acordar-me, eu ficava com sono e acordado. Se tivesse na gruta de monstros, eu podia lá dormir.”; S.M.: “Eu tive medo da história. Quando o João *assustou-los* já não tive.”; D.F.: “Eu não fiquei com medo.”; S.A.: “Eu tive medo. Quando o João *assustou* os monstros não tive mais medo.”; P.C.: “Eu não tive medo. Se eu fosse o João e não tiver medo, eu estava no quarto a dormi e só sentia o vento a entrar pela janela. Se eu tentasse, eram só os peluches que estavam debaixo da cama.”; I.M.: “Eu não senti medo. Quando os monstros estavam a dormir, eu não sei porque é que ele pregou o susto e eles acordaram.”.

Eu: “Se fosses o João, o que é que farias?”; A.C.: “Eu acordava os monstros e depois eu disse assim “Vão embora daqui”. E depois eu empurrava para fora da casa.”; D.F.: “Eu acordava-os e dizia-lhes para virem para cima da minha cama.”; S.M.: “Eu matava-os.”; E.P.: “Eu pedia para eles dormirem comigo e ficava a dar um abraço juntos.”; P.C.: “Eu dizia aos monstros para saírem e depois eu punha-os na prisão quando eles podiam estar presos, podiam ter lava e derrotar a prisão.”; I.M.: “Eu tinha um monstro na minha casa e ele estava sempre a empurrar a mim, ao meu pai e à minha mãe. E eu dava um abraço a eles.”; S.V.: “Eu empurrava-os para fora da casa.”

Eu: “O que é que achaste dos monstros da história?”; E.P.: “Eu achei divertidos.”; S.A.: “E eu também.”; D.F.: “Eu achei-os fofinhos.”; S.M.: “Eu achei-os também fofinhos.”; A.C.: “Eu achei-os muito muito muito fofinhos.”; P.C.: “Eu achei muito muito muito fofinhos.”; I.M.: “Muito fofinhos.”

Eu: “Como é na tua casa quando está na hora de dormir?”; D.F.: “Os meus pais conta sempre uma história muito diferente, à noite, e depois eles deixam a porta aberta e a luz ligada e eu vou dormir.”; S.A.: “O meu pai e a minha mãe leem uma história e depois eu adormeço.”; E.P.: “A minha mãe conta uma história e quando acaba a história eu durmo com ela e penso no meu cérebro “eu queria ter um monstro verdadeiro ao pé de mim”.”; S.M.: “Eu também queria.”; A.C.: “Quando o meu pai, ele diz o nome da história e eu começo logo a dormir e também quando ele acaba de ler a história, ele diz assim “Credo que este miúdo começa logo a dormir, meu deus.”; S.M.: “Quando eu vou para a minha cama, apanho sempre monstros, dormem comigo. A mãe conta uma história e adormece a mim e aos monstros.”; I.M.: “A minha mãe conta uma história e depois eu adormeço com ela.”; P.C.: “Quando o meu pai e a minha mãe começam a contar a história, eu adormeço muitas vezes.”; F.E. abanou a cabeça que sim quando lhe perguntei se na casa dele lhe contavam histórias e deu-me um abraço.

7. Sessão *O João e os monstros* (3.º grupo)

Grupo: F.B.; P.M.; Mi; M.R.; S.V.; C.G. (10 de maio)

Quando comecei a preparar os fantoches de pau, o F.B. disse “Vamos lá começar o nosso espetáculo de teatro com esses fantoches de pauzinhos.”

Realizei um ritual de abertura, apresentei o livro (*O João e os monstros*), o autor e o ilustrador e comecei a contar a história, com recurso ao livro e a fantoches de pau.

Após o pai do João se ir embora, questionei as crianças sobre quem apareceu em seguida, o F.B. respondeu “os monstros” e a Mi “a mãe”. Após a mãe se ir embora, a Mi disse que apareceu “a filha” e, posteriormente, as crianças afirmaram que apareceram “os monstros”. Quando li a frase “E mal a luz se apagou”, o P.M. disse “monstros”. Quando o João espreitou para debaixo da cama, a Mi disse “viu os monstros a dormir.”.

Quando terminei de contar a história, realizei um ritual de término dizendo “Com pozinhos de *perlimpimpim*, a história”, a Mi acrescentou “acabou ao fim.”, o P.M. começou a aplaudir e as restantes crianças também o fizeram. M.R.: “Eu gostei”; F.B.: “Cliquem no *like*”; As restantes crianças afirmaram que também gostaram e a M.R. acrescentou “Eu gostei muito e muito e muito e muito.”; F.B.: “Acedam ao canal Cristiana.”; Mi “Eu adorei o canal Cristiana.”; F.B.: “Eu adoro conversar.”.

Eu: “O que é que o livro te fez sentir?”; P.M.: “Medo, medo dos monstros.”; S.V.: “Também medo, só na parte dos monstros, deixei de ter medo mais no fim.”; F.B.: “Medo, por toda a parte, por toda a história.”; C.G.: “Senti medo até acabar.”; Mi: “Eu gostei muito da história e senti-me feliz.”; M.R.: “Eu tive medo do escuro (quando se apagou a luz) e depois ainda tive medo dos monstros.”.

Eu: “Se fosses o João, o que é que farias?”; C.G.: “Eu fazia um susto enorme, eu lá em casa tenho um chapéu da bruxa e uma aranha.”; Mi: “Eu ia pôr os monstros para o lixo.”; P.M.: “Eu ia pôr os monstros no lixo e na prisão.”; F.B.: “Eu ia pôr os monstros na sucata.”; M.R.: “Os monstros, eu ia assustar.”; S.V.: “Também ia deitar para o lixo.”;

Eu: “O que é que achaste dos monstros da história?”; Mi: “Eu gostei muito dos monstros.”; F.B.: “Eu achei os monstros nojentos e dorminhocos.”; P.M.: “Eu achei que eles eram amigos.”; S.V.: “Também era essa a minha ideia.”; M.R.: “Eu achei que eles eram amigos, eu achei que eles eram bons.”; F.B.: “Felizes.”; C.G.: “Achei que eles iam assustar o João.”.

Eu: “Como é na tua casa quando está na hora de dormir?”; Mi: “Eu vou para a cama e não tenho medo porque eu tenho as luzes acesas da casa de banho para dormir. A minha mãe vai dar beijinhos e o meu pai. O O. (cão) também fica lá em cima da cama a dormir.”; C.G.: “Eu quando vou-me deitar, o meu pai deita comigo na minha cama porque a minha cama tem um andar de baixo e um andar de cima.”; F.B.: “Isso chama-se beliche.”. C.G.: “E o pai depois passado um bocadinho sai.”; F.B.: “É fazer as coisas antes de desligarem a luz e eu, às vezes, sai da cama para organizar um bocadinho o

meu quarto e depois volto. Ninguém vai lá ao meu quarto, tenho lá o meu irmão na parte de cima do meu beliche.”; S.V.: “A minha mãe vai comigo, dá-me beijinhos, conta-me histórias.”; P.M.: “O meu pai conta-me uma história e fica ao meu lado um bocadinho e diz boa noite e dá-me um beijo e diz assim “Se tu precisares chama” e depois quando eu chamo eu começo a chorar e depois o pai vai.”; M.R.: “Quando eu vou deitar, a minha mãe dá beijinhos e o meu pai também dá beijinho, mas primeiro conta uma história, a seguir vai dar um beijinhos, a seguir vai embora e a seguir eu choro porque estou sozinha porque tenho medo do escuro.”.

8. Roda dos livros (1.ª)

(10 de maio)

Participante: Cristiana

Livro: *Gosto de ti (quase sempre)*

(H.R.: “Esse é igual ao meu.”)

Resumo: “Este livro conta a história de dois amigos que eram muito muito amigos. Gostavam muito de brincar juntos, de conversar, de passear, mas, a dada altura chateiam-se porque começam a não concordar com as mesmas ideias e percebem que são diferentes. Será que eles voltam ou não a ser amigos? Eu não vou contar, têm que ver o livro para descobrirem.”

Porque é que escolheste esse livro?: “Escolhi este livro porque é um dos meus livros preferidos. Gosto muito da história deste livro e das ilustrações.”

O que é que mais gostas nele?: “O que mais gosto neste livro são as ilustrações, porque este livro é em pop-up, as ilustrações ganham vida. Eu adoro as ilustrações deste livro.”

(Comentários das crianças: “Uau”; “Que lindo.”; “Que cores lindas.”)

Quem é que te ofereceu esse livro?: “Quem me deu este livro foi a minha mãe e a minha madrinha, porque eu já andava há imenso tempo a dizer que queria este livro e quando houve a feira do livro em Lisboa, no Verão, nas férias, elas compraram-me este livro.”

Quando é que foi a última vez que te leram esse livro?: “A última vez que me leram este livro foi na quarentena, quando nós estivemos em casa. Uma educadora fez um

vídeo a contar esta história e pôs no *Youtube* e foi a última vez que me contaram este história.”

Participante: F.F.

Livro: *A ilha do avô*

Resumo: “O avô e o neto vão andar de barco e descobriram animais.”

Porque é que escolheste esse livro?: “Porque gosto”

O que é que mais gostas nele?: Mostrou a página do livro que mais gosta.

Quem é que te ofereceu esse livro?: “Mãe”, “Fui eu que escolhi.”

Quando é que foi a última vez que te leram esse livro?: A terapeuta do F.F. costuma-lhe ler esta história.

Participante: S.A.

Livro: *Elsa e Anna e o seu novo amigo (Anna & Elsa e o seu novo amigo)*

Resumo: “A Elsa vai encontrar um novo amigo.”

Porque é que escolheste esse livro? : “Porque gosto do livro”

O que é que mais gostas nele?: Mostrou a página do livro que mais gosta.

Quem é que te ofereceu esse livro?: “Foi a minha tia.”

Quando é que foi a última vez que te leram esse livro?: “A minha mãe”

Participante: M.R.

Livro: *Oh não, S.V.*

Resumo: “O S.V. é um cão.”

Porque é que escolheste esse livro?: ----

O que é que mais gostas nele? Mostrou a página do livro que mais gosta.

Quem é que te ofereceu esse livro?: “Não me lembro.”

Quando é que foi a última vez que te leram esse livro?: “Não me lembro.”

Participante: P.C.

Livro: *Dada*

Resumo: “Os pais mandam os filhos dizerem “Dada”, mas eles só dizem o que eles sabem dizer.”

Porque é que escolheste esse livro?: “Porque é engraçado”

O que é que mais gostas nele? Mostrou a página do livro que mais gosta. “Porque tem o pai a dizer para ele dizer “Dada” e depois ele dá uma cenoura ao pai porque o pai está chateado e diz ao filho para dizer “Dada” e ele diz “Sniff Sniff. E depois no final os filhos dizem todos “Dada”.”.

Quem é que te ofereceu esse livro?: “Já não sei, já não me lembro, está aqui escrito”
(Foram os tios, tem uma dedicatória no interior)

Quando é que foi a última vez que te leram esse livro?: “O meu pai e a minha mãe.”

Participante: I.F.

Livro: O Martim quer um abraço (*Quem dá um abraço ao Martim?*)

Resumo: “O Martim procura um abraço.”

Porque é que escolheste esse livro?: “Porque eu gosto muito.”

O que é que mais gostas nele? Mostrou a página do livro que mais gosta. “Porque o Martim consegue um abraço.”

Quem é que te ofereceu esse livro?: “A minha mãe”

Quando é que foi a última vez que te leram esse livro?: “O meu pai, há pouco tempo.”

Participante: D.F.

Livro: *Se as maçãs tivessem dentes*

Resumo: “Conta rimas.” A D.F. contou-nos uma rima: “Se espreitassem na casa da coruja cor-de-rosa, ela ficava furiosa.”

(Comentários das crianças: “Isso rima.”)

Porque é que escolheste esse livro?: “Porque é de rimas.”

O que é que mais gostas nele? Mostrou a página do livro que mais gosta. “Por causa que o urso está-se a pentear.”

(Comentário do F.B.: “As imagens são engraçadas.”)

Quem é que te ofereceu esse livro?: “Já não me lembro.

Quando é que foi a última vez que te leram esse livro?: “Há muito tempo que não leem, por isso eu já não me lembro.”

Participante: C.G.

Livro: O dia da compota (*Marsha e o Urso: O dia da compota*)

Resumo: “No dia da compota, a Marsha faz um montão de frascos e depois põe um frasco na cabeça.”

(Algumas crianças comentaram que já viram este episódio na televisão.)

Porque é que escolheste esse livro?: “Porque gosto.”

O que é que mais gostas nele? Mostrou a página do livro que mais gosta.

(Comentário do E.P.: “Essa comporta parece muito boa.”)

Quem é que te ofereceu esse livro?: “A minha vizinha do lado.”

Quando é que foi a última vez que te leram esse livro?: “Já não me lembro, foi há muito tempo.”

9. Roda dos livros (2.ª)

(12 de maio)

Participante: Mi

Livro: *A fada Carolina (A fada Carolina: Segredos e surpresas)*

Resumo: “É sobre a fada Carolina e também tem imagens”

(Comentário da I.F.: “É super gira, abre a gaveta.”)

Porque é que escolheste esse livro?: “Porque eu gosto.”

O que é que mais gostas nele? Todas as imagens.

(Comentário da E.P.: “Uau, é um mundo.”; “Uau”)

Quem é que te ofereceu esse livro?: “Não me lembro, já foi há muitos anos”

Quando é que foi a última vez que te leram esse livro?: “A minha mãe, foi à pouco tempo, à tarde.”

(“Eu quero contar a história mas já não me lembro e não sei ler”; Sugeriu-lhe que contasse recorrendo às ilustrações, voltou a dizer “já não me lembro e não sei ler”. Ficou combinado que iria recordar a história com um par e depois leria ao grupo).

Participante: S.V.

Livro: *O leão que temos cá dentro*

(J.P.: “Eu tenho um igual.”; S.M./ M.I.: “Eu também tenho um.”; S.V.: “É da mesma coleção do do P.M.”; M.I.: “E da raposa da J.P.”)

Resumo: “Fala sobre um leão que tem medo de ratos”

(a M.I. e o S.M. também referiram a frase anterior)

Porque é que escolheste esse livro?: “Porque também gosto deste livro, mas não é o meu preferido”

O que é que mais gostas nele? Mostrou a página do livro que mais gosta.

(J.P.: “O leão estava a dormir numas pedras.”; E.P.: “Fixe, o leão estava a dormir numa pedra gigante.”; J.P.: “É o leão gigante.”; E.P.: “É o rei dos animais.”; V.S.: “O rato?”)

Quem é que te ofereceu esse livro?: “Não me lembro.”

Quando é que foi a última vez que te leram esse livro?: “A minha mãe, há pouco tempo. Contou-me ontem.”

Participante: J.P.

Livro: *Mimi e Rogério vão à praia*

Resumo: “A Mimi e o Rogério vão à praia, o Rogério é um gato, que não gosta de água. Mas a Mimi encontrou um chapéu e começou a usar óculos. E também tenho a Rebeca. A Mimi quando foi à praia ficou com calor, até o Rogério, olha estão muito perto da água e havia tanta gente. O surfista continuou na prancha, em pé, e uma vassoura atravessou-se no caminho dele, olha foi contra a vassoura. É a vassoura da Mimi, foi quando a vassoura foi pelos ares até ao lago. Eu tenho todos os livros da Mimi. O surfista estava a nadar e depois foi contra a vassoura. Olha de quem é esta cauda, é da baleia, ficou em cima da baleia. A vassoura aterrou no meio da praia, *cachhh*, depois a Mimi pôs em cima do guarda-sol. A Mimi tinha uns óculos novos, ela saiu de um buraco com estes óculos, porque ela caiu num buraco e não via nada e tinha precisado de um chá. E depois estava a entrar numa roda e não havia chá, nem queques. Havia uns óculos para ela.”

(Comentários: “*uau*”; “Tantos chapéus”; V.S.: “Estão onde?”; E.P.: “Isto é um salto muito grande”; P.C.: “*Eish*, que baleia tão grande”; Mi: “J.P., agora não contes mais para depois os alunos verem o resto.”)

Porque é que escolheste esse livro?: “Porque é a minha preferida, a minha favorita de ontem já passou, a do lobo que encontrou a amizade.”

O que é que mais gostas nele? “Eu gosto mais quando o surfista está a surfar nas ondas e a velocidade é muito engraçada. Antes ela disse à vassoura “para”.”

Quem é que te ofereceu esse livro?: ----

Quando é que foi a última vez que te leram esse livro?: “A minha mãe, conta-me sempre.”

Participante: P.M.

Livro: *Um dragão em brasa!*

Resumo: “É sobre um dragão em brasa que cospe fogo para tudo.”

Porque é que escolheste esse livro?: “Porque é o meu favorito”

O que é que mais gostas nele? Mostrou a página do livro que mais gosta. “Porque ele não gosta dos vegetais, fica a cuspir fogo para os vegetais.”

(Eu: “P.M., quando há vegetais no teu prato também te apetecia ser um dragão e cuspir fogo para os teus vegetais”; P.M.: “Sim (sorriu)”.)

Quem é que te ofereceu esse livro?: ----

Quando é que foi a última vez que te leram esse livro?: “Foi o meu pai, há pouco tempo.”

Participante: A.C.

Livro: *Iron Man (Iron Man nasceu)*

Resumo: “Conta sobre quando o *Iron Man* nasceu.”

Porque é que escolheste esse livro?: “Porque eu gosto do *Iron Man*.”

O que é que mais gostas nele? Mostrou a página do livro que mais gosta. “Porque o braço deste vilão é muito forte.”

Quem é que te ofereceu esse livro?: “Não me lembro.”

Quando é que foi a última vez que te leram esse livro?: “O meu avó, quando eu tinha 3 anos. Foi há muito tempo.”

Participante: E.P.

Livro: *A ilha dos monstros (Onde vivem os monstros)*

Resumo: “O menino estava a decorar as coisas e queria espetar o cão, depois ele ficou no quarto sem jantar porque ele queria espetar o cão e a mãe pôs o no quarto porque ele queria espetar o cão e não se espeta os cães, porque o cão é um animal. E depois o quarto dele estava-se a transformar numa floresta, isto também é um filme, eu tenho o filme também mas já está um bocadinho estragado. O quarto estava-se a transformar numa floresta e *pumba*, apareceu mesmo uma floresta.”

Porque é que escolheste esse livro?: “Porque é o meu preferido.”

O que é que mais gostas nele? Mostrou a página do livro que mais gosta. “Porque o quarto do menino está a transformar-se numa floresta.”

Quem é que te ofereceu esse livro?: “A minha mãe.”

Quando é que foi a última vez que te leram esse livro?: “A minha mãe, há pouco tempo.”

Participante: S.M.

(Conforme ia lendo, passava o dedo pelas palavras no sentido convencional da escrita)

Livro: O pombo que não quer ir para a cama (*Não deixes o pombo ficar acordado até tarde*)

Resumo: “Este senhor diz “Não deixes o pombo ficar acordado até tarde”. O pombo não quer ir para a cama. Boa. O pombo estava com sono e estava a bocejar. O pombo não quer ir para a cama. O pombo não quer ir para a cama. Ele não para de dizer isto. O pombo não quer ir para a cama. O pombo não foi dormir.”

Porque é que escolheste esse livro?: “Porque é o meu favorito.”

O que é que mais gostas nele? “Ele a gritar que não quer ir para a cama.” Mostrou a página do livro.

Quem é que te ofereceu esse livro?: “A minha mãe.”

Quando é que foi a última vez que te leram esse livro?: “Ninguém contou, eu li sozinho, há muito tempo.”

10. Roda dos livros (3.ª)

(13 de maio)

Participante: H.R.

Livro: As duas amigas (*Gosto de ti (quase sempre)*)

Resumo: “Duas amigas que são amigas. Não me lembro mais da história.”

Porque é que escolheste esse livro?: “Porque gosto.”

O que é que mais gostas nele? As coisas que abrem (pop-up). Mostrou algumas ilustrações.

(P.C.: “Que fixe, tem umas coisas gigantes.”; I.F.: “É o pop-up.”; “Uau”)

Quem é que te ofereceu esse livro?: “Eu já tinha em casa.”

Quando é que foi a última vez que te leram esse livro?: “A minha avó, há pouco tempo.”

Participante: C. (auxiliar)

Livro: *Se tu visses o que eu vi*

“Eu fui aqui há nossa biblioteca e escolhi este livro.”

Resumo: “São histórias com rimas, pequenas histórias que rimam.”

Porque é que escolheste esse livro?/ O que é que mais gostas nele?/ Quando é que foi a última vez que te leram esse livro?: “Este livro estava há muito tempo na nossa aula, já há muitos anos, e cada vez que ia ali não ligava muito, porque às vezes acontece, não ligava muito a este livro. Mas no ano passado, quando começamos o ano com este grupo, eu fui lá e percebi que eles gostavam muito de rimas e fui lá buscar e li no princípio dos recreios de chuva e, então, eu contava. Há aqui uma pequena história da chuva que é: *Chove, chove, chove, chove, chuva, chove*, e eles gostaram muito e ficamos a gostar muito deste livro e eu também fiquei a ser fã deste livro. Agora há muito tempo que não conto, contava em Setembro do ano passado. Eu gostei muito de ler, acho engraçado e eles gostavam muito. Ao princípio eu lia mais vezes, mas depois tempos que procurar mais livros, podemos ler mais que uma vez um livro, mas depois temos que procurar outro e como eu descobri este ali, vão descobrir outros que estão ali há muito tempo.”

(Algumas crianças mencionaram “gosto muito”, “adorei”, “eu lembro”).

Quem é que te ofereceu esse livro?: -----

Participante: C. (educadora)

Livro: *El día en que me converti en pájaro*

“Eu trouxe um livro que por acaso está em espanhol, por isso é que eu vou ler o título em espanhol *El día en que me converti en pájaro* e em português significa *O dia em que me transformei em pássaro*.”

Resumo: “Este livro conta a história de um menino que pensa que é um pássaro, ele tem um razão para pensar que é outra coisa que não um menino, ele tem uma razão, na cabeça dele, ele acha que precisa de ser outra coisa que não um menino e então ele acha que pode ser um pássaro. Na cabeça dele, ele acha que é um pássaro ou que pode ser um pássaro, porque ele acha que precisa de disfarçar uma coisa. Depois o desfecho da história, o fim da história é assim *uau*.”

(E.P.: “Bem interessante.”)

Porque é que escolheste esse livro?: “Porque gosto muito deste livro.”

O que é que mais gostas nele? “Os desenhos. Gosto muito destes desenhos, podem ser um bocadinho diferentes dos outros desenhos que estamos habituados, os desenhos do livro da H.R., são diferentes do que a C. está a apresentar, do que eu estou a apresentar.”

(M.I.: “Podes ler?”)

Quem é que te ofereceu esse livro?: “Foi uma mãe, do V.D., que está no 4.º ano, e da M.D., que está no 1.º ano.

Quando é que foi a última vez que te leram esse livro?: “A última vez que li esta história foi cá nesta sala, deve ter sido para ai há uns 3 ou 4 anos. Eu fiz também o registo para a parede e agora está na parede ao pé da minha mesa, da minha casa. Tenho lá esse desenho na minha parede de trabalho.”

Participante: F.E.

Livro: *Chiu! Temos um plano*

O F.E. apresentou o seu livro com o apoio da educadora, sendo que, para tal, contaram a história juntos.

ANEXO J

**Roteiro ético na investigação e
roteiro ético profissional**

| | ' ' | | ' ' |

Roteiro ético na investigação e roteiro ético profissional

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática pedagógica	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2011)
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Desde o primeiro dia em que iniciei a PPS II, senti a necessidade de conhecer todos os intervenientes do processo educativo (crianças, famílias e equipa educativa), assim como dar-me a conhecer aos mesmos. Posto isto, no primeiro dia, tive a oportunidade de iniciar as minhas interações com as crianças e com parte da equipa da organização socioeducativa (proporcionada pela educadora cooperante) (Registo n.º 1, ocorrência n.º 1 e 6 (cf. Portefólio individual)). Contudo, não foi possível conhecer as famílias das crianças do grupo, uma vez que, devido às restrições face ao período pandémico que vivemos, as famílias não podem entrar no estabelecimento educativo. Desta forma, progressivamente, e com o apoio das crianças e da equipa de sala, fui conhecendo algumas famílias (Registo n.º 3, ocorrência n.º 1; Registo n.º 4, ocorrência n.º 1 (cf. Portefólio</p>	<p>“No compromisso com as crianças – Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. - Cuidar da gestão da <i>aproximação</i> e da <i>distância</i> na relação educativa, no respeito pela</p>

individual)), sendo que só conheci todas durante o período de confinamento, através da reunião de pais realizada e das sessões síncronas via *Zoom*. Para além disso, também coleí na parede, à porta da sala, uma carta de apresentação à equipa e pedi à educadora que enviasse uma carta de apresentação às famílias (anexo F). Progressivamente e tendo por base o respeito, a honestidade, a comunicação e a cooperação, as relações e interações que fui estabelecendo com cada elemento foram surgindo e se desenvolvendo.

No que diz respeito à investigação, comecei por apresentá-la à equipa de sala, ouvindo as suas opiniões e ideias. Esta foi também apresentada e discutida com as crianças através de um diálogo, assim como de uma postura e atitude corretas, uma vez que estas dizem respeito às principais envolvidas. Posteriormente, foi enviado o protocolo de consentimento informado relativo à investigação para as famílias (anexo G) e a equipa educativa foi informada da investigação a decorrer, convidando, tanto as famílias, como a equipa a envolverem-se na mesma. Sendo a investigação relativa ao modo como as crianças em idade pré-escolar se relacionam com a literatura, as partilhas das famílias serão uma mais-valia. É, ainda, importante destacar que, segundo Tomás (2011), a “explicitação a todos os actores envolvidos

individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança...”

“No compromisso com as famílias

– Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa. - Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa. - Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”

“No compromisso com a equipa de

trabalho - Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações. - Contribuir para o debate, a inovação e a procura de

	<p>constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p.160).</p>	<p>práticas de qualidade.”</p> <p>“No compromisso com a entidade empregadora - Cumprir com responsabilidade as funções que lhe estão atribuídas. - Respeitar as normas e regulamentos.</p>
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Considero que um dos custos que está associado à minha prática durante a PPS, diz respeito à fase inicial, na medida em que eu era um elemento “estranho” para as crianças. [“Entretanto, parte do grupo começou a chegar à sala, sendo que algumas crianças demonstraram estar envergonhadas com a minha presença e outras acenaram-me ou olharam para mim e sorriram.” - Registo n.º 1, Ocorrência n.º 3] (cf. Portefólio individual). Contudo, as relações e interações que fui estabelecendo com as crianças, assim como a minha envolvimento nos momentos da rotina ocorreram de forma progressiva, respeitando sempre as necessidades e interesses individuais de cada uma, sendo de destacar que, para tal, tive sempre o apoio da equipa de sala. Outro dos custos que acredito que está associado à minha prática</p>	<p>“No 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. - Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo. - Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p>

corresponde ao facto de terminar a PPS antes das férias de verão, na medida em que deixarei de fazer parte das rotinas diárias das crianças, embora estas estejam habituadas à minha presença e acredito que me vejam como elemento integrante do grupo. [Depois de ter terminado a leitura, a I.F. disse “Então e a Cristiana?”; A educadora explicou que a I.F. tinha razão mas que a turma do 2.º ano não me conhecia. - Registo n.º 15, Ocorrência n.º 12]. E a verdade é que, mesmo que conseguindo manter contacto com o grupo, a dinâmica é completamente diferente.

Ainda assim, considero que associados à minha prática estão também vários benefícios, nomeadamente o estabelecimento de uma relação responsiva, afetuosa e prazerosa com cada uma das crianças, o estabelecimento de uma relação de cooperação, comunicação e de respeito com as famílias e com a equipa educativa, e os momentos de reflexão realizados com a equipa, mas, especialmente, com a educadora. [“A S.C. entrou, abraçou-me...” - Registo n.º 12, Ocorrência n.º 1; “O F.B. mudou a sua expressão facial e baixou a cabeça, fui ter com ele e perguntei-lhe o que é que se passava, perante a minha pergunta o F.B. abraçou-me e eu abracei o de volta e disse-lhe que estava ali com ele e que o ia ajudar a resolver o que ele precisasse.” - Registo n.º 17, Ocorrência n.º 11; “Durante a nossa hora de almoço, a

“No compromisso com as famílias - Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa. ”

“No compromisso com a equipa de trabalho - Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações. - Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”

	<p>educadora esteve a conversar comigo sobre o grupo, sobre algumas especificidades de cada criança e respetivas famílias, sobre o seu percurso académico e profissional, aspetos estes essenciais para melhor conhecer o grupo e contexto e caracterizá-lo.” - Registo n.º 3, Ocorrência n.º 7 (cf. Portefólio individual)].</p> <p>No que concerne à investigação, acredito que um custo associado à mesma corresponde ao facto de apresentar um olhar mais atento, frequente e cuidado para os momentos em que a literatura está presente face aos restantes, ainda que involuntariamente. Já em relação aos benefícios, considero que esta investigação promoveu um maior número de momentos de leitura e conto de histórias e que contribuiu para o frequente debate e reflexão sobre a problemática em causa e, conseqüente, desenvolvimento dos conhecimentos (meus, enquanto futura profissional, das famílias, da equipa). Sendo que, estes conhecimentos terão impacto na adequação da prática pedagógica futura e, eventualmente, de algumas práticas familiares.</p>	
	<p>O respeito pela privacidade e confidencialidade das crianças, das famílias, da equipa educativa e do contexto educativo esteve sempre presente durante toda a minha prática. Em momento algum foi referido</p>	<p>“No compromisso com as crianças – Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada</p>

3. Respeito pela privacidade e confidencialidade

o nome da organização socioeducativa, assim como de qualquer interveniente no processo. Em todos os registos que realizei, assim como em todos os capítulos do relatório, sempre que me quis referir a alguma criança recorri às iniciais do seu primeiro nome e apelido, já no caso dos adultos recorri apenas à inicial do primeiro nome. Também não foram referidos quaisquer dados que pudessem remeter para os sujeitos em causa, por esse motivo, não apresentei o dia do nascimento de cada criança, apenas o mês e o ano. Relativamente às fotografias, é também de destacar que não é possível identificar nenhuma das crianças, sendo que estas foram tiradas já com esse propósito, ou a cara foi desfocada.

A explicação apresentada é transversal à prática e à investigação.

criança.”

“No compromisso com as famílias - Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.”

“No compromisso com a equipa de trabalho – Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”

“No compromisso com a entidade empregadora - Cumprir com responsabilidade as funções que lhe estão atribuídas. - Respeitar as normas e regulamentos.”

<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>No que diz respeito a quais as crianças a envolver e/ou excluir na investigação, é de referir que a investigação foi delineada no sentido de envolver todas as crianças, uma vez que era uma mais-valia para o estudo em causa. No entanto, as decisões das crianças e das famílias no sentido de não participarem no estudo foram respeitadas, indo ao encontro do que é defendido por Tomás (2011), pelo que uma criança não participou no estudo por decisão da família.</p> <p>No que concerne especificamente à minha prática, relacionei-me com todas as crianças tendo por base exatamente os mesmos valores e respeitando as suas necessidades e interesses e tentei ter o cuidado de recolher, aproximadamente, o mesmo número de informações de cada uma.</p>	<p>“No compromisso com as crianças – Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem. - Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p>
<p>5. Fundamentos</p>	<p>No decorrer da delineação da investigação que me propus a realizar, tive sempre presente o papel das crianças e dos adultos de sala. Tendo como objetivo que esta prática se mantivesse durante a investigação, pelo que, me comprometi a evitar, ao máximo, influenciar os seus comportamentos naturais e procurei valorizar “a iniciativa autónoma dos sujeitos co-participantes” (Tomás, 2011, p. 163).</p> <p>Sendo que os aspetos anteriormente referidos estiveram presentes</p>	<p>“No compromisso com as crianças – Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p> <p>“No compromisso com a equipa de</p>

	<p>durante a minha prática.</p>	<p>trabalho - Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.”</p>
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>No decorrer da minha prática, na qual se inclui a investigação, tive o cuidado de informar as crianças e os adultos envolvidos “acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados” (Tomás, 2011, p. 163). Este procedimento ocorreu verbalmente, mas, também, através da minha postura e atitude e, sempre que achei pertinente alarguei esta prática para com as famílias.</p>	<p>“No compromisso com as crianças – Respeitar cada criança ... numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. - Encarar as suas funções educativas...”</p> <p>“No compromisso com as famílias - Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa. - Promover a participação e acolher os contributos</p>

		<p>das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.”</p> <p>“No compromisso com a equipa de trabalho - Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.”</p>
<p>7. Consentimento informado</p>	<p>Antes de mais, importa começar por mencionar que apresentei, às famílias, um protocolo de consentimento informado, no qual lhes solicitei a (não) autorização para realizar registos audiovisuais (fotografias, gravações de áudio e/ ou filmagens) dos seus educandos. Neste protocolo está explícito que os registos serão apenas para integrar o relatório final, que será garantida a ocultação de todos os dados de identificação da criança, que não será exibido o seu rosto e que a autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso afete a minha relação e prática para com as crianças e respetivas famílias. A estes aspetos acrescento, ainda, que a vontade de a criança ser fotografada e/ou filmada é determinado, pelo que se a mesma</p>	<p>“No compromisso com as crianças – Respeitar cada criança ... promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.</p> <p>- Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”</p> <p>“No compromisso com as famílias -</p>

	<p>demonstrar ou verbalizar que não o pretende, a sua decisão será respeitada. A isto, acresce o facto de existir a possibilidade de as famílias e crianças colocarem questões sempre que desejarem e proporem alterações. Quanto às crianças, tal como já foi explicado, a sua vontade de ser fotografada e/ou filmada estará presente durante toda a prática, tendo consciência que, este consentimento (ou não) poderá ocorrer verbalmente ou através da comunicação não-verbal.</p> <p>Mais especificamente sobre a investigação, foi também entregue às famílias um protocolo (anexo G) no qual estavam explicitadas as informações sobre este estudo, nomeadamente os objetivos e a forma como este ocorreria e, para além disso, foi solicitada a (não) autorização da participação das respetivas crianças no mesmo.</p>	<p>Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa. - - Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa. - - Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família...”.</p>
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>No que se refere à minha intervenção pedagógica, as conclusões foram partilhadas com as crianças, famílias e comunidade através de fotografias, vídeos, produções das crianças e registos escritos, estando estes expostos na sala ou à porta da mesma e partilhados com as famílias através do <i>email</i> ou do grupo de <i>WhatsApp</i>, por intermédio da educadora.</p> <p>Concretamente sobre a investigação, considero que foi mantida a</p>	<p>“No compromisso com as crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar cada criança ... promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. - Ter expectativas positivas em relação a cada criança,

	<p>mesma linha de organização, partilhando as conclusões com as crianças, famílias e comunidade através da combinação registos audiovisuais e registos escritos.</p>	<p>reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.”</p> <p>“No compromisso com as famílias - Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa. - Garantir a troca de informações entre a instituição e a família. - Garantir a troca de informações entre a instituição e a família. “</p> <p>“No compromisso com a equipa de trabalho - Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p>
	<p>Focando-me na minha prática, acredito que esta teve impacto ao nível</p>	<p>“No compromisso com as</p>

9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa

do estabelecimento de uma relação prazerosa, de respeito, de reflexão e de comunicação com todos os atores do processo educativo (crianças, famílias e equipa educativa), tal como já mencionei no ponto dos custos e benefícios.

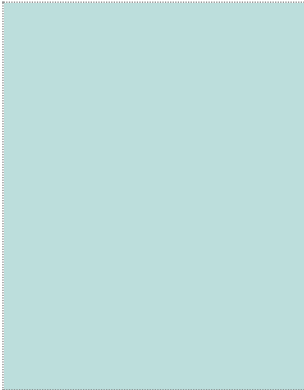
No que respeita a investigação, considero que o principal impacto consiste na promoção da reflexão constante acerca da problemática em causa, o que, por sua vez, se traduz numa adequação da prática, na qual as crianças são as principais beneficiadas

crianças” – Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance. - Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.

“No compromisso com as famílias - Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa. - Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”

“No compromisso com a equipa de trabalho - Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de

		<p>qualidade. - Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.”</p>
<p>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Durante toda a minha intervenção, assim como durante a investigação, tive em consideração a importância e necessidade de informar as crianças, assim como os adultos envolvidos no processo, recorrendo aos meios que fossem mais adequados (momentos de comunicação, reflexão, recursos audiovisuais).</p> <p>Tendo plena consciência que esta partilha das informações e envolvimento de todos os atores educativos no processo permite “limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (Tomás, 2011, p. 167).</p>	<p>“No compromisso com as crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar cada criança ... promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. - Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” <p>“No compromisso com as famílias -</p> <ul style="list-style-type: none"> Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa. - Garantir a troca de informações entre a instituição e a família. “



“No compromisso com a equipa de trabalho - Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade. - Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”